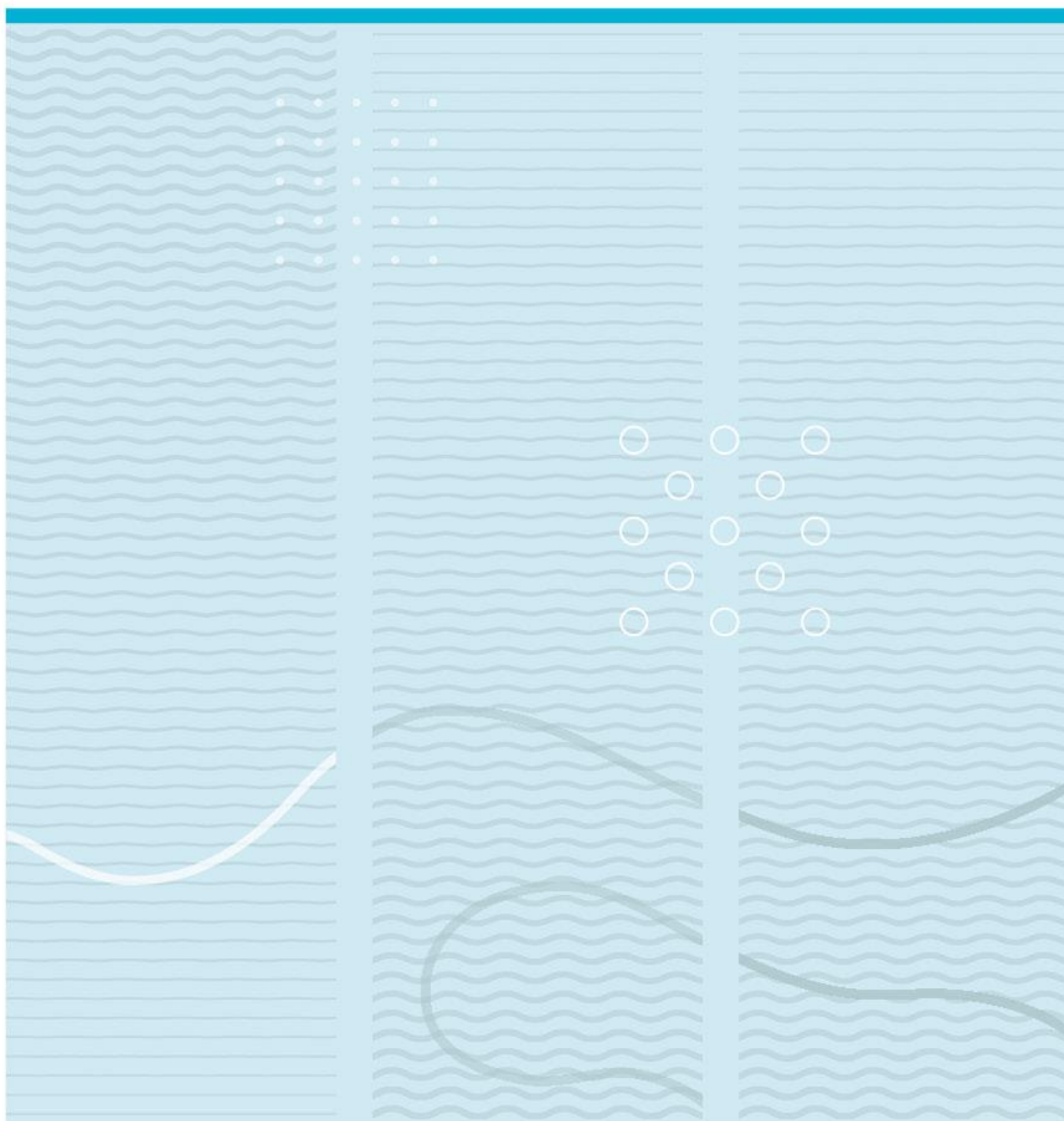


Silje Marie Aamodt Sanne

«Jeg får mer lyst til å lese når jeg går mellom alle de bøkene.»

En kvantitativ undersøkelse med kvalitative innspill om leseferdigheter, lese lyst og lese motivasjon på skolebiblioteket blant et utvalg åttendeklassinger.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Silje Marie Aamodt Sanne

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Lesing er noe som preger hverdagen vår, både på skolen og i arbeidslivet. Det blir lest timeplaner, lekser, arbeidstider, aviser og bøker. Lesing er et stort tema, og et tema som krever avgrensinger før det kan skrives om. Her har jeg derfor tatt et valg om å fokusere på lesing, leselyst og lesemotivasjon, og hvordan skolebiblioteket påvirker de tre elementene. For å forske på dette, har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet som følger:

Hvordan påvirkes leseferdighetene til et utvalg åttendeklassinger av tilgangen på, og deres bruk av skolebiblioteket?

Hvordan brukes skolebiblioteket til å øke elevenes leselyst og lesemotivasjon?

Jeg valgte å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålet gjennom en spørreundersøkelse, sendt ut til et utvalg åttendeklassinger. Spørreundersøkelsen inneholdt tre sekvenser: bakgrunnsindikasjoner, lesing og skolebiblioteket. De to siste sekvensene var lengst, med 11 spørsmål hver. Den første sekvensen inneholdt kun tre spørsmål.

Gjennom undersøkelsene fant jeg ut at mine respondenter stemte godt overens med resten av leseforskningen. Halvparten likte å lese, den andre halvparten likte det ikke. Samtidig likte 90% av respondentene å gå på biblioteket, og 15% av elevene som svarte at de ikke liker å lese, svarte at de liker å lese skjønnlitterære bøker senere i undersøkelsen. Det er noe med de skjønnlitterære bøkene, og biblioteket, som gir elevene mer leselyst enn de i utgangspunktet har. Respondentene mine uttrykte også et ønske om hjelp til å finne både leselyst og lesemotivasjon, helst gjennom anbefalinger fra oss voksne.

Det er mye som kan skrives om lesing, leselyst og lesemotivasjon på skolebiblioteket, og jeg vil påstå at skolebiblioteket har en positiv innvirkning på alle tre momenter. Dette kommer også frem i undersøkelsene mine, der flere av elevene er mer positive til lesing når lesingen foregår på, eller i sammenheng, med biblioteket. Samtidig er det mye mer som kan forskes på innenfor samme tema, og det er derfor vanskelig å komme med et fasitsvar til hvordan skolebiblioteket påvirker leseferdighetene til elevene. Mine respondenter var derimot positivt innstilt til lesing på skolen, og særlig på skolebiblioteket.

Forord

Det er mange som burde takkes for at denne avhandlingen kom i mål. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Cathrine Krogh, som har vært en stabil sparringspartner allerede fra første mail ble sendt sommeren 2022. Takk for mange gode veiledninger, tilbakemeldinger, all konstruktiv kritikk og alle gode samtaler.

Jeg vil også takke gode mastervenner, som (nesten) har bosatt seg på universitetsbiblioteket i Drammen de siste månedene. Uten dere som selskap, diskusjonspartnere og venner er jeg ikke sikker på om jeg hadde kommet i mål. Takk for mange gode diskusjoner, god hjelp til formuleringer og påminnelser om at andre deler av livet også er viktig. Jeg vil spesielt takke Michelle, som jeg har delt leilighet med gjennom de fire siste årene på studiet. Uten faglige diskusjoner, sosiale middager, og filmkvelder på sofaen med alt for mye ostepop, hadde ikke de fem siste årene vært det samme.

Det er også viktig å takke min kjæreste for at han har overlevd med meg, selv om jeg har tilbrakt mer tid med masteravhandlingen enn jeg har gjort med han dette siste halvåret. Takk for at du har vært tålmodig med meg, og ikke klaga når jeg har prioritert masteren over mange av kveldene våre sammen. Nå som avhandlingen er levert, lover jeg at vi skal nyte sommeren og alle andre eventyr som kommer sammen.

En siste person som fortjener en takk, er min mor. Takk for at du leste gjennom alle mine 60 sider med kaos, før det ble samlet til en helhetlig avhandling. Uten deg som korrekturleser, hadde ikke denne masteren vært det samme.

Arbeidet med denne avhandlingen har lært meg å være strukturert på en måte jeg ikke var klar over at jeg klarte tidligere. Jeg har vært nødt til å strukturere dagene mine selv, planlegge når det skal skrives og når det skal jobbes, og når helt andre ting skal prioriteres. Generelt sett har skriveprosessen til denne avhandlingen gjort meg enda mer klar til å bli lærer enn jeg har vært tidligere. Gjennom min nye erfaring og kompetanse innenfor norskfaget, føler jeg meg nå klar til å stå i et klasserom, og jeg gleder meg til å møte og undervise elevene jeg skal ha fra høsten av.

<Drammen, 29.mai 2023>

<Silje Marie Aamodt Sanne>

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Skolebiblioteket	9
1.3 Avgrensninger	10
1.4 Undersøkelsene	11
2 Teori, rammebetingelser og tidligere forskning	12
2.1 Lesing i læreplanen	12
2.1.1 Skolebiblioteket i læreplanen.....	14
2.2 Begrepet lesing.....	15
2.2.1 Måling av leseferdigheter.....	17
2.3 Leselyst og lesemotivasjon	18
2.4 Påvirkning av leselyst og lesemotivasjon	21
2.4.1 Digital lesing blant elever	22
2.4.2 Lesing på skolen.....	22
2.4.3 Lærerens påvirkning	23
2.4.4 Kjønnforskjeller.....	25
2.5 Skolebibliotekene.....	26
2.5.1 Skolebiblioteket, lesearena eller oppholdsrom?.....	29
3 Metode	31
3.1 Forskningsteoretisk ståsted	31
3.2 Spørreundersøkelser.....	32
3.3 Undersøkelsens utforming	34
3.3.1 Reliabilitet og validitet.....	35
3.4 Utvalg.....	36
3.4.1 Representativitet.....	38
3.5 Feltnotater	39
3.6 Etske betraktninger	39
3.7 Gjennomføring	40
3.7.1 Pilotering.....	40
3.7.2 Selve gjennomføringen	41

4	Analyse.....	44
4.1	Bakgrunnsindikasjoner (sekvens 1)	44
4.2	Lesing (sekvens 2)	45
4.3	Skolebiblioteket (sekvens 3)	48
4.4	Feltnotater	50
5	Diskusjon	52
5.1	Lesing på elevenes fritid	52
5.2	Leselyst og lesemotivasjon	53
5.2.1	Kjønnforskjeller	57
5.2.2	Lesing på skolen.....	58
5.3	Lesing på skolebiblioteket	59
5.3.1	Lærerens bruk av skolebiblioteket	60
5.4	Implikasjoner	62
6	Konklusjon	64
7	Litteraturliste	67
	Oversikt over tabeller og figurer	70
	Vedlegg.....	71
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse brukt i prosjektet	71
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema til elever og foresatte.....	75

1 Innledning

Lesing er, og har lenge vært, en stor del av skolehverdagen. Særlig etter at Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble tatt i bruk, og grunnleggende ferdigheter kom inn i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesing tas i bruk i alle fag, og lærerne har gått fra å være «kun» faglærere, til å bli både faglærere og leselærere. For de fleste innebærer ikke dette store endringer. Fra tidligere har det blitt lest i de fleste fag. I mat & helse blir det for eksempel lest oppskrifter. I matematikk blir det lest tekstoppgaver og andre regnestykker. I samfunnsfag blir det lest fagtekster og statistikk. Når det skal skrives oppgaver og avhandlinger om lesing, er det derfor nødvendig å avgrense temaet. Her har jeg valgt å legge fokuset på elevenes leseferdigheter i norskfaget, hvordan leseferdighetene påvirkes av skolebiblioteket og hvordan bruken av biblioteket kan påvirke elevenes leselyst og lesemotivasjon. Med bakgrunn i dette har jeg formulert problemstillingen:

Hvordan påvirkes leseferdighetene til et utvalg åttendeklassinger av tilgangen på, og deres bruk av skolebiblioteket?

Dette er en stor problemstilling, og jeg har vært nødt til å sette noen begrensninger. Begrensningene er satt ved å legge inn forskningsspørsmålet: *Hvordan brukes skolebiblioteket til å øke elevenes leselyst og lesemotivasjon?*. Ved hjelp av dette forskningsspørsmålet skal jeg undersøke leselysten og lesemotivasjonen til utvalg åttendeklassinger.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes mange grunner til å skrive en avhandling om lesing. Vi vet at lesing er noe som påvirker elevenes hverdag, både på skolen og hjemme, og at det er noe som ikke kommer til å forsvinne fra hverdagen med det første. Regjeringen har i 2023 kunngjort en strategi for å øke leselysten blant norske barn og unge, og lesing er dermed noe som kommer til å bli vektlagt enda høyere i årene fremover. Leselyststrategien til Regjeringen skal etter planen være ferdig utviklet i 2024 (Regjeringen, 2023).

Selv har jeg alltid lest mye. Selv som barn fikk jeg de voksne til å lese fire eller fem bøker for meg før jeg skulle sove om kveldene fordi jeg likte å høre på fortellingene. Dette holdt på til jeg kunne fortellingene utenat, og egentlig fortalte de til

meg selv med en voksen ved siden av. Deretter begynte jeg å lese bøker selv, noe jeg fremdeles gjør i dag. Jeg har alltid vært leseglad, og har brukt mange timer på biblioteket på jakt etter den perfekte boka.

Samtidig vet jeg at ikke alle er like leseglade som det jeg har vært. Mange, både voksne og barn, har problemer med å lese bøker, enten fordi bøkene ikke fenger, fordi de synes bøkene er vanskelige å komme gjennom, eller fordi de rett og slett ikke har lyst. Dette husker jeg også fra egen skolegang, at fåtallet av elevene i klassen egentlig likte å lese bøker, enten det var i lesekvarten eller ulike lesekonkurranser på fritiden. Gjennom egen undervisning har jeg også observert at lesing ikke er en hovedinteresse blant elevene.

Lesing er noe som alltid har interessert meg, og jeg bestemte meg tidlig for at det var nettopp lesing jeg ville skrive en masteravhandling om. Da lesing er et stort tema, måtte jeg avgrense hva jeg ville skrive om, men dette utdypes i *underkapittel 1.3. Avgrensinger*.

1.2 Skolebiblioteket

Biblioteket er tilstede i alle norske klasserom, enten ved eget skolebiblioteket i skolens lokaler, eller ved folkebibliotekene i nærheten. Gjennom §9-2 i Opplæringslova er det lovpålagt at alle norske elever skal ha tilgang på et bibliotek (Opplæringslova, 1998). Bibliotekene er der for å skape leseglede, for å skape trygge rammer utenfor klasserommet, og kan for mange oppleves som et fristed (Phil, 2018, s. 27). I tillegg er skolebiblioteket der for å gi elevene mulighet til å velge lesestoff selv, og inneholder ofte et relativt mye større antall bøker enn de fleste har tilgang til hjemme. Noen elever kan også oppleve en trygghetsfølelse av å gå inn på biblioteket. Dette beskriver blant annet forfatteren Mustafa Can i sin bok *Tett inntil dagene. Fortellingen om min mor* (2008):

«Biblioteket var det nærmeste jeg kom en helligdom. Når jeg gikk inn døren, krysser jeg døren til et skattekammer. Biblioteket var ikke bare vegger med bøker i pyntelige rekker, det var et univers og et mangfold av horisonter som tok meg ut på reise, hinsides drabantbyens snevre grenser. Jeg vandret ofte langs hyllene og lot hånden langsomt sveipe over rekkene med bokrygger. Iblant stanset jeg, plukket ut en bok fra hylla og begynte å lese på måfå. Innholdet i boka var egentlig uviktig, og jeg skjønte ikke alltid det jeg leste eller stavet meg gjennom. Det var selve følelsen av at det bak hvert bokomslag skjulte seg en uendelig verden, som lokket den allerede intense nysgjerrigheten min. Jeg eide verden ved å ha adgang til biblioteket, jeg behersket større universer ved å kunne ta del i bøkens innhold» (Can, 2008, ss. 63-65).

Biblioteket kan ha mye å si for hvordan enkelte elever opplever skolen og skolehverdagen. Jeg er dog mest nysgjerrig på hvordan skolebiblioteket påvirker lesingen, leselysten og lesemotivasjonen til elevene. Selv har jeg som nevnt alltid vært en leseglad elev, og timene på skolebiblioteket var noen av mine favorittimer. Samtidig gikk jeg på en 1-10 skole, der skolebiblioteket ikke var veldig stort. Dette innebar at biblioteket skulle inneholde bøker for elever fra 6-16 år. De måtte ha noe som engasjerte alle, og dette måtte de ha inn på den lille plassen de hadde. Optimalt burde bøkene også byttes ut jevnlig, slik at vi elevene som gikk der fikk nytt lesestoff. Nå, både som voksen og som lærer, ser jeg at dette i praksis er vanskelig og dyrt å få til. Jeg har også et inntrykk av at min gamle grunnskole ikke er den eneste skolen med dette problemet.

Selv kom jeg til et punkt der det følte som om jeg hadde lest alle bøkene biblioteket hadde. De siste årene på grunnskolen måtte jeg derfor ta med meg bøker hjemmefra for å ikke lese de samme bøkene om igjen i lesekvarten. Jeg vet at dette ikke gjaldt alle i klassen, men jeg vet også at jeg ikke var den eneste som tok med bøker hjemmefra fordi utvalget på biblioteket var lite. Det at elever tar med seg bøker hjemmefra er ikke nødvendigvis negativt, men tilgangen på, eller mangelen på bøker og lesestoff kan påvirke leselysten negativt. Det finnes mange eksempler på elever som minster leselysten fordi de ikke hadde noe spennende å lese på.

1.3 Avgrensninger

Både lesing og skolebiblioteket er store temaer i seg selv, og det kreves derfor avgrensninger. Innenfor temaene skal jeg legge fokuset på hva som påvirker leselyst og lesemotivasjon hos elevene. For å kunne undersøke og redegjøre for dette på best mulig måte, skal jeg først gjennomgå et utvalg teori innenfor temaene lesing, leselyst, lesemotivasjon og skolebiblioteket.

Når det omhandler lesing, har jeg blant annet brukt Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas sin bok *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2022). Her gjennomgår de generell leseopplæring i flere stadier, og ulike vurderinger av elevenes lesekompetanse. Når det kommer til leselyst og lesemotivasjon har jeg brukt Åsmund Hennig sin bok *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner* (2019) som en av mine primærkilder. Han gjennomgår hva leselyst egentlig er, hva som kan påvirke og hva som kan ødelegge. Det er blant annet her jeg har hentet definisjonene på begrepene leselyst og lesemotivasjon i teorikapittelet.

Når jeg skulle lese meg opp på teori rundt skolebiblioteket, fikk jeg anbefalt å se på en bok redigert av Line Hjellup (2018). Boka heter *Skolebiblioteket – læring og leseglede i grunnskolen*, og inneholder kapitler skrevet av Joron Phil, Arne Svingen, Anne Håland og redaktøren selv. Hver av forfatterne fokuserer på ulike deler av lesing og skolebiblioteket, og viser frem ulike synspunkter. Det blir fokusert på hvordan skolebiblioteket påvirker dagens elever, kjønnsfordeling i lesing og skolebiblioteket som læringsarena. Jeg har dog ikke brukt kapitler skrevet av alle forfatterne, men fokusert på de kapitlene som er mest relevante for forskningen og resultatene.

1.4 Undersøkelsene

Det finnes mange ulike metoder for å undersøke lesing, leselyst og lesemotivasjon. Jeg har valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse på åttendetrinn for å skaffe svar på min problemstilling. Før undersøkelsen ble delt ut, ble det sendt et samtykkeskjema til foresatte (og elever). Selve spørreundersøkelsen og samtykkeskjemaet ligger vedlagt nederst i avhandlingen, henholdsvis som vedlegg 1 og vedlegg 2. Spørreundersøkelser er en effektiv metode dersom en vil nå ut til mange, og er en tidsbesparende metode i forhold til intervju og liknende metoder som krever transkribering. I Leiv Inge Aa og Randi Neteland sin *Master i norsk. Metodeboka 2* (2020) har Karine Stjernholm et kapittel om spørreundersøkelser, og det er hovedsakelig dette kapittelet jeg har brukt i metodekapittelet.

Undersøkelsene mine består av et flertall kvantitative spørsmål, med et utvalg kvalitative der respondentene selv skulle formulere svar. Jeg har funnet en del inspirasjon i PISA-undersøkelsene, og har derfor brukt PISA som utgangspunkt for flere av spørsmålene jeg stiller. I metode-, analyse- og diskusjonskapitlene skal jeg gå nærmere inn på hvordan undersøkelsene ble utarbeidet, hvordan den ble gjennomført, resultater og hvordan de ble oppbevart, og mine resultater sammenliknet med andres.

2 Teori, rammebetingelser og tidligere forskning

Før jeg skal gjennomgå teori, rammebetingelser og tidligere forskning er det nødvendig å redegjøre for oppbygningen av kapittelet. Jeg har valgt å legge teori, rammebetingelser og tidligere forskning inn i et samlet kapittel. Bakgrunnen for dette er at alle tre beveger seg inn i hverandre. Rammebetingelsene er nødvendige for å begrunne tidligere forskning, da mye forskning om skolen bygger på læreplaner og liknende. Teorien bygger også ofte på læreplaner og tidligere forskning, på samme måte som lærerplanene er sammensatt med tidligere forskning og teori i bakhodet.

For å gjennomgå en, er det derfor nødvendig å gjennomgå alle. For at det skal bli en god sammenheng i avhandlingen, har jeg valgt å ta for meg alle tre i samme hovedkapittel. Jeg har dog delt inn i ulike underkapitler, og kommer til å begynne med læreplanen. Deretter kommer teori og tidligere forskning litt om hverandre i de resterende underkapitlene.

I midten av mai 2023 kom det en ny rapport om norske tiåringer leseferdigheter. Denne rapporten tok for seg PIRLS-undersøkelsen fra 2021, og viser blant annet at norske tiåringer har dårligere leseforståelse nå enn de har hatt tidligere (Wagner, et al., 2023). Denne rapporten omhandler mye relevant for denne avhandlingen, men siden rapporten først kom i midten av mai og avhandlingen skulle leveres 1.juni, var det dessverre ikke nok tid til å inkludere rapporten her.

2.1 Lesing i læreplanen

Lesing er et tema vi alle har vært i nærheten av, enten det er gjennom bøker, meldinger, aviser eller noe helt annet. Det er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og skal dermed trekkes inn i alle skolefag (Utdanningsdirektoratet, 2020). De resterende ferdighetene er: regning, skriving, muntlige og digitale ferdigheter. Selv om de grunnleggende ferdighetene skal gjennomgås i alle fag, skal de ikke alltid brukes på samme måte. I matematikk legges det for eksempel til rette for regning, da mye av matematikken omhandler ulike løsningsmetoder for ulike regnestykker. Det samme gjelder muntlige ferdigheter i fag som samfunnsfag og KRLE, altså fag som ender i en muntlig eksamen ved slutten av tiendeklasse. Alle de grunnleggende ferdighetene skal forekomme i de fleste fag, om enn gjennom ulike metoder.

Da lesing er en av de grunnleggende ferdighetene, skal også dette foregå i de fleste fag. Det blir dog for mye å ta for seg dersom jeg skal gjennomgå lesingens betydning i alle fag, og jeg legger derfor vekt på lesing i norskfaget. Allerede i kjerneelementene til norskfaget dukker lesing opp. Første setning i kjerneelementene, under underoverskriften *Tekst i kontekst* lyder som følger: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Vi ser her at begrepet lesing kommer frem fra start.

Lesing er sentralt i kjerneelementene, og flere av elementene trekker frem setninger som må underbygges av lesing. Under *Skriftlig tekstskapning* står det for eksempel at elevene skal vurdere andre elevers arbeid, noe som ikke er mulig om elevene ikke har lest andre elevers arbeid først. Lesebegrepet blir også trukket frem innunder de tverrfaglige temaene. Både i avsnittet om *Folkehelse og livsmestring*, og i avsnittet om *Demokrati og medborgerskap* blir setningen «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (...)» brukt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I *Folkehelse og livsmestring* er målet at elevene skal lese bøker som bekrefter og utfordrer selvbildet, slik at de kan få en større forståelse for seg selv og ovenfor andre. Videre er målet at dette bidrar til enkeltelevens identitetsutvikling og livsmestring. I *Demokrati og medborgerskap* er målet at elevene skal få et større innblikk i hvordan andres hverdag ser ut, og ulike utfordringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, ss. 3-4). Målet her er at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre rundt seg.

Neste del av læreplanen omhandler de grunnleggende ferdighetene. Selv om de grunnleggende ferdighetene er viktige og skal prioriteres i alle fag, har norskfaget et særlig ansvar for de muntlige ferdighetene, de skriftlige ferdighetene og evnen til å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Dette innebærer at det er norskfaget som har hovedansvaret for lese- og skriveopplæringen, selv om alle fag skal bidra med sitt. Noen av kompetansemålene etter tiendetrinn nevner lesing av sakprosa og / eller skjønnlitteratur. Dette gjelder både tekster skrevet på norsk, og tekster oversatt fra svensk, dansk og samisk.

Flere av de andre kompetansemålene innebærer handlinger der lesing er implisitt. For eksempel skal elevene tolke og sammenlikne romaner, noveller og lyrikk. For å kunne tolke og sammenlikne romaner, er det en forutsetning at elevene har lest de aktuelle romanene først. Et annet alternativ er at noen har lest romanene høyt for elevene, men da er fremdeles lesing involvert. Kompetansemålene krever også at

elevene skal forklare, utforske, informere, argumentere og reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2020, ss. 5-9).

Viktigheten av lesing har endret seg gjennom årene, i takt med at samfunnet har utviklet seg. I dag kreves det høyere leseferdigheter i de praktiske yrkesretningene, og pensumbøkene på de yrkesrettede studieretningene har blitt like kompliserte som pensumbøkene på teoretiske studieretninger (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 11). Samtidig blir kravene til god lesekompetanse gradvis større, og gode leseferdigheter og god tekstforståelse har blitt viktige forutsetninger for god læring (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 17). Lese- og skriveferdigheter kan bli sett på som to sider av samme sak, men lenge har skriveopplæringen fått større plass i undervisningen enn leseopplæringen.

Grunnene til dette kan være mange, men Roe og Blikstad-Balas peker særlig på den skriftlige norskeksamen etter tiendetrinn som et element. Her ligger det en underbevist forståelse hos mange om at det skriftlige skal bli prioritert, men samtidig blir vi møtt av spørsmålet: hvordan kan vi måle skriftlige ferdigheter om elevene ikke kan lese oppgavene? I tillegg har oppgaver på ungdomstrinnet og videregående ofte krav til at elevene skal drøfte og reflektere over problemer i kulturer, miljøer, kjønnsroller, mm.. som er annerledes enn de selv har opplevd og lever i. Det settes da krav til at elevene må kunne lese og forstå tekster, gjerne med et kritisk blikk under refleksjonen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 15). For å kunne få til dette, er elevene avhengige av en leseforståelse og en litterær kompetanse som er grunnleggende nok til at de klarer refleksjon og drøfting på et slikt nivå.

2.1.1 Skolebiblioteket i læreplanen

En del av denne avhandlingen handler om lesing på skolebiblioteket. Derfor er det viktig å ta for seg skolebiblioteket i læreplanen. I Opplæringslova er det forskriftsfestet at alle skoler enten skal ha et skolebibliotek, eller tilgang på et folkebibliotek (Opplæringslova, 1998). Biblioteket er noe som skal bli vektlagt, noe som skal inn i skolehverdagen. Dette burde bety at skolebiblioteket er spesifikt nevnt i kompetansemålene til elevene, noe som stemmer til en viss grad.

I kompetansemålene etter andre-, fjerde- og syvendetrinn har biblioteket sitt eget punkt. Målene i punktene varierer fra å låne og lese bøker på biblioteket, til å velge ut bøker fra biblioteket basert på egne interesser, til å orientere seg i faglige kilder både på biblioteket og digitalt. I kompetansemålene etter tiendetrinn er derimot ikke

skolebiblioteket nevnt lenger. Kompetansemålene beveger seg også gradvis vekk fra biblioteksbøkene. Der elevene etter andretrinn skal låne og lese bøker fra biblioteket selv, skal de etter fjerde trinn velge bøker ut fra egen interesse slik at de selv kan velge bøker de tror er spennende. Etter syvendetrinn skal de finne og vurdere kilder på biblioteket, her er ikke lystlesing indikert lenger (Kunnskapsdepartementet, 2020, ss. 5-9). Etter tiendetrinn er ikke biblioteket med. Betyr dette at biblioteket ikke er like viktig når elevene har begynt på ungdomsskolen?

Gjennom hele læreplanen i norsk er biblioteket kun nevnt tre ganger, de samme tre gangene som nevnt over. Lesing er til sammenlikning nevnt 16 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig hører vi stadige klager fra fortvilte lærere og foreldre om barn som ikke leser og barn som ikke går på biblioteket. Det blir også sagt at vi må gjøre noe med det, men hvem er vi? Er det vi lærere som skal gjøre noe, og hva skal vi gjøre når det ikke er vektlagt i læreplanen? Må ikke vi da vektlegge andre kompetansemål som inneholder mer? Eller skal foreldrene gjøre noe? Og hva skal de eventuelt gjøre?

Regjeringen har i 2023 kommet med en kunngjøring om en leselestestrategi som skal komme i gang i årene fremover. Bakgrunnen for denne strategien er elevenes synkende leselest og mengdelesing, og biblioteket blir trukket frem som en viktig påvirkningsfaktor til lesingen (Regjeringen, 2023). Om dette fører til at bibliotekene får større plass i læreplanen ved en senere anledning, er dog ikke visst.

2.2 Begrepet lesing

Før teorien fortsetter videre er det nødvendig å forklare hva som her menes med begrepet lesing. Lesing er som vi vet et stort begrep, et begrep som innebærer alt fra å lese en oppskrift, til å lese en doktorgrad, og alt i mellom. Det er derfor viktig å ha klare definisjoner på hva som legges innunder begrepet. Her har jeg valgt å bruke PISA sin definisjon på *lesekompetanse*, da generell lesing og lesekompetanse er synonyme i min ordbok. Jeg gjengir her definisjonen til OECD fra PISA 2018: «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.» (OECD, 2019, s. 28). Her ser vi at selve lesebegrepet innebærer en forståelse og evalueringsevne innad i hver enkelt leser.

I den norske leseforskningen har denne definisjonen blant annet blitt oversatt av Weyergang og Magnussen (2020): «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå,

bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.» (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52). I norsk leseforskning legger vi fokuset på forståelse, bruk, evalueringsevne, refleksjonsevne og engasjement blant leserne, en mer eller mindre direkte oversettelse av OECD sin definisjon. Leserne, eller elevene i denne settingen, må også ha egne mål når det kommer til leseferdigheter, slik at de gradvis kan utvikle og forbedre egne leseevner og lesekunnskaper. Vi kan anta at målet til mange lærere, særlig de som vektlegger leseferdigheter i sine undervisningstimer, er at elevene skal utvikle seg til å bli effektive og engasjerte lesere (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 23). At elevene skal ha kunnskapen til å plukke opp en tekst, og forstå alt som er skrevet, både på arket og mellom linjene. Rett og slett at elevene skal bli gode lesere.

Å bli en effektiv og engasjert leser er derimot ikke en prosess som kan skje over natten. Det er en lang prosess som påvirkes av forholdene til bøker og lesing hjemme, bruken av bøker og lesing på skolen, hyppigheten av bøker og lesing blant venner, og mye mer. Selv om lesing er noe de fleste lærer seg i løpet av de første skoleårene, er det flere forutsetninger som ligger til grunn for å forbli en god leser og for å utvikle seg til å bli en bedre leser enn tidligere (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 11). Lesing krever både trening og kompetanse, på lik linje som andre aktiviteter. Hvis vi ikke forventer at en elev automatisk er god i fotball uten å trene mye først, er det da logisk å forvente at en elev automatisk er god til å lese uten å ha trent like mye?

Å kunne lese, eller inneha lesekompetanse, er en viktig del av hverdagen. For mange er det også en nødvendig faktor for å fungere i samfunnet, både sosialt og i yrkeslivet (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 23). For å finne mening i en tekst vi leser, må leseren tolke innholdet i selve teksten. Dette i seg selv er ikke en automatisert oppgave, men det kan bli det. Hvis vi for eksempel leser at et tog stopper og døren åpner seg, kobler de fleste det til en togdør som åpner seg, selv om dette ikke er spesifisert. Langtidsminnene våre, som allerede har lagret at tog har dører, kobler seg sammen med korttidsminnet vårt om situasjonen vi leser om akkurat nå (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 40). Å automatisere denne handlingen hadde ikke vært mulig uten trening og øvelse tidligere, samt det å ha sett eller hørt om et tog for å vite at tog har dører.

Lesing krever *litterær kompetanse*. Åsmund Hennig har delt den litterære kompetansen inn i fire komponenter: litterær leseferdighet, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing (Hennig, 2019, s. 23). Videre innad i

begrepet ligger forståelsen på hva de fire komponentene innebærer. Med litterær leseferdighet vektlegges evnen til å forestille seg de ulike verdener som blir beskrevet i litteraturen, enten de er basert på virkelighet eller er pur fantasi. Her ligger også evnen til å gå inn i en litterær tekst med et åpent sinn. Med kunnskap om tekst mener Hennig ulik kunnskap om litterære virkemidler og ulike tekstsjangre. Evnen til å argumentere for egne tolkninger, og til å se ulike tolkninger opp mot hverandre ligger også innunder her. De to siste punktene, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing, innebærer kunnskap om litteraturhistorie og viktige forfattere gjennom tidene (kontekst), og bevissthet angående egne lesemåter og leseopplevelser (lesing) (Hennig, 2019, ss. 23-24).

2.2.1 Måling av leseferdigheter

Jevnlig blir det delt ut leseprøver og liknende til norske elever, både internasjonalt gjennom for eksempel PISA-undersøkelsene, og på nasjonalt nivå gjennom for eksempel Nasjonale prøver. Gjennom slike undersøkelser får vi sammenliknet nivået til barn og unge i Norge med ulike land, både med fokus på lesing, regning og andre grunnleggende ferdigheter. Resultatene fra undersøkelsene ender opp som forskningsartikler og bøker. Frønes og Jensen sin oppsummering av PISA 2018 er et eksempel på en av bøkene (Frønes & Jensen, 2020). I boka til Frønes og Jensen analyseres og sammenliknes alle resultatene fra PISA 2018 i ulike kapitler av ulike forfattere. Forfatterne deler alle sin kompetanse på sine spesifikke fagfelt. Da denne avhandlingen omhandler lesing, er det kapitlene som tar for seg lesing som er aktuelle (Roe, 2020, ss. 107-134; Weyergang & Magnusson, 2020, ss. 46-78).

Weyergang og Magnusson fokuserer mest på meningen bak begrepet *lesekompetanse*, slik som det kommer frem gjennom sitatet i underkapittelet over. Roe fokuserer derimot resultatene fra leseprøvene. Når vi ser på de relevante resultatene fra PISA 2018, ser vi at norske elever skårer relativt lavt sammenliknet med mange av landene som deltok. Dette gjelder mer eller mindre uavhengig av kategorien som blir lest, og interesse ellers i hverdagen. Blant annet kommer det frem at norske elever er blant de elevene som er minst positive til lesing, noe som igjen kommer tydelig frem i leseprestasjonene (Roe, 2020, s. 107). Roe finner at det er vanskelig å motivere norske elever til å lese, det er sjeldent noe de har lyst til. Blant annet fant hun ut av at over 40%

av elevene som deltok i PISA 2018, selv mener at de sjeldent eller aldri leser bøker (Roe, 2020, s. 124).

Norske elever er blant de elevene i Norden som leser minst hele bøker. Hele bøker vil her si det samme som tekster på mer enn 100 sider. I LISA-undersøkelsen fra 2018, analysert av Roe og Blikstad-Balas (2022), kom det frem at norske elever leser 45% færre bøker enn danske og finske elever gjør (s. 66). En av årsakene til dette, kan være holdningene vi norsklærere presenterer i våre norsktimer. I en undersøkelse gjennomført av samme forfattere (2020), viste det seg at mange norsklærere ikke vil ha åpne tolkningsvar fra elevene, selv ikke når det stilles åpne spørsmål. Gjennom klasseromsundersøkelser i 50 klasserom, observerte forfatterne at lærerne sjeldent brukte bøker som virkemidler i undervisningen, til annet enn fasitsvar og forhåndsbestemte tolkninger (s. 202).

2.3 Leselyst og lesemotivasjon

Nå som begrepet lesing er redegjort for, beveger jeg meg videre innover i teorien. Innad i lese-teorien treffer vi på mange begreper som er relevante på hver sine måter. To av begrepene er *leselyst* og *lesemotivasjon*. Det er disse to begrepene som har vært inspirasjonen og utgangspunktet for både spørreundersøkelsen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektet, og for selve problemstillingen. Spørreundersøkelsene, både forarbeid, gjennomføring og analyse, kommer jeg tilbake til i analysekapittelet (*kapittel 4.*). Her fokuserer jeg på begrepene.

Leselyst og lesemotivasjon er store begreper. Når det er diskutert hva som påvirker barn og unge til å plukke opp en bok for å lese den ferdig, blir begge begrepene ofte nevnt. Når det blir spurt om påvirkningsfaktorer for lesing blant barn og unge, blir også begge begrepene nevnt. Begge begrepene er dog store, og omfatter store områder innenfor samme hovedtema. Da begrepene i tillegg omhandler noe likt, og innehar faktorer som går inn i hverandre, er det nødvendig å definere begrepene hver for seg først.

Jeg begynner med begrepet *leselyst*. Leselyst handler om hvor stor interesse vi har av lesing, og hvor stor glede vi har av å lese. Det handler om det faktum at hver enkelt leser selv plukker opp en bok, av egen fri vilje. Begrepet blir ofte sett i sammenheng med begreper som *leseinteresse*, *leseglede* og *leseengasjement* (Hennig, 2019, s. 14), og innebærer som begrepet tilsier en lyst til å lese. Elevene må ha en viss

lyst til å delta, for at vi skal klare å motivere de. På samme måte som at det er vanskelig å få elever til å delta på aktiviteter de ikke liker, men relativt enkelt å få elever til å delta på aktiviteter de setter pris på. Dette vil bety at elever som liker å lese, oftere har lyst til å plukke opp en bok enn elever som ikke liker å lese, noe som i og for seg er helt naturlig.

Lesemotivasjon blir derimot sett på som motivasjonen bak handlingen, hva slags bakenforliggende årsaker som får elevene til å plukke opp akkurat den boka. Årsakene kan være medelever, lærere, venner, familie eller liknende. Lesemotivasjon handler i tillegg om faktorene som påvirker elevene til å fortsette lesingen, selv når teksten og bøkene blir mer utfordrende enn de er vant til (Hennig, 2019, s. 15). Det handler om å engasjere og motivere elevene til å bli engasjerte lesere. Kjennetegnet på engasjerte lesere, er det faktum at de gleder seg til å lese. De oppdager tekstene og føler at de kommer med spennende og interessante alternativer til hverdagen (Roe, 2020, s. 108). Et godt eksempel på lesemotivasjon er beskrevet at Joron Phil i boka *Skolebiblioteket – læring og leseglede i grunnskolen*, redigert av Line Hjellup (2018). Her forteller Phil om en flerspråklig elev, fremdeles i prosessen med å lære seg norsk, som en dag leste ferdig en relativt komplisert bok fordi han kjente seg igjen i hovedkarakteren. Han engasjerte seg så mye for innholdet i boka, at han ikke tenkte over vanskelighetsgraden, han ville bare vite hvordan boka endte (Phil, 2018, ss. 26-27).

Det samme engasjementet finnes i Roe & Blikstad-Balas sin bok om lesedidaktikk fra 2022. Her har forfatterne stilt spørsmål til et utvalg elever, blant annet om leseinteresse. Som en av faktorene bak leseinteresse, vektla de vanskelighetsgraden i de ulike tekstene. Dette innebar at de stilte spørsmål om hvordan vanskelighetsgraden av en tekst påvirket hvordan elevene leste den. Elevene selv vektla derimot ikke vanskelighetsgrad, og trakk frem interesse som synonym på spørsmålene som omhandlet dette. Vanskelighetsgraden på tekstene hadde mindre å si dersom teksten i utgangspunktet traff et interessepunkt hos elevene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, ss. 161-164).

Det samme prinsippet fant Roe da hun intervjuet 42 niendeklassinger om hva som påvirket deres leselyst og lesemotivasjon i 2016. I den undersøkelsen lå mye av fokuset på hvordan elevene blir påvirket av enkle og vanskelige tekster, og hva som skal til for at de fullfører tekster som egentlig krever høyere lesekompetanse enn de innehar. Det Roe da fant ut av, var at elevene ikke vektla vanskelighetsgrad i tekstene. De la i stedet vekt på om bøkene var interessante eller kjedelige. Dersom boka var interessant,

leste de den gjerne ferdig, dersom boka var kjedelig ble den lagt bort. Dette svarte elevene selv på spørsmål som spesifikt spurte etter vanskelighetsgrad og ikke interesse (Roe, 2020, s. 109).

Begrepene leselyst og lesemotivasjon henger altså tett sammen, da ett beskriver motivasjonen bak lesehandlingen (lesemotivasjon) og ett beskriver lysten til å gjenta og fortsette lesehandlingen (leselyst). I samarbeid med elevenes litterære kompetanse og dens fire komponenter, påvirkes elevenes lesehandlinger. Hennig legger dog frem en femte, alternativ komponent: *fantasi*. Han argumenterer ikke for at fantasi er en egen del av den litterære kompetansen, men for at fantasi er selve kjernen:

«Jeg vil (også) argumentere for at fantasi er en kompetanse. Ikke bare det: jeg vil mene at fantasi er selve kjernen i det vi kan kalle for den litterære kompetansen. Det innebærer at det ikke er noen motsetning mellom “hyggelesing” og “nyttelesing”. (...) Innlevelse og kunnskap er nemlig to sider av samme sak, og fantasi er, som vi skal se, kraften som binder det hele sammen.» (Hennig, 2019, s. 10)

Vi lærere vet alle at fantasien til elevene kan løpe løpsk, og at mange av innleveringene vi får er preget av stor fantasi og mye kreativitet. Av egen erfaring er ofte tekstene elevene leverer inn, preget av hva de leser. Når elevene leser bøker som inneholder ulike fantasiverdener, er de avhengige nok av fantasi og intellekt til å forestille seg verdenene de leser om. Elever har sjeldnere problemer med å forestille seg fortellingsverdenene enn voksne har. Dette henger sammen med interesse og nysgjerrighet, og flere barn forteller at de ser for seg handlingen i en film når de leser spennende bøker, eller at de ser seg selv som en del av handlingen (Hennig, 2019, s. 25). Som Hennig påpeker, definerer mange et skille mellom hyggelesing og nyttelesing, altså lesing fordi vi skal kose oss og lesing fordi vi må. Selv om vi har et definert skille, betyr ikke dette at vi må bruke det. Dersom vi ikke vektlegger et slikt skille for elevene, kan det hende at de lever seg like mye inn i sakprosaen som de gjør i skjønnlitteraturen. Elever som lever seg inn i historiske fortellinger, er vel like bra som når elever lever seg inn i oppdiktete fortellinger?

Det handler om konteksten det leses i, enten det gjelder skjønnlitteratur eller sakprosa. Bøker og tekster som blir lest i klasserommet, blir ofte oppfattet annerledes enn bøker og tekster anbefalt av venner og familie. Mange elever kaster automatisk bort bøker anbefalt av læreren, da alt læreren sier kan bli oppfattet som unødvendig, særlig om det omhandler aspekter elevene i utgangspunktet synes er kjedelig. På bakgrunn av elevenes interesser, må læreren derfor klare å velge bøker og tekster som engasjerer

samtidig som de er lærerike. Her kan det være praktisk med et skolebibliotek, da skolebiblioteket inneholder flere bøker enn læreren (etter all sannsynlighet) har tilgang på. Dersom biblioteket har en skolebibliotekar, kan bibliotekaren anbefale bøker til elevene ut ifra hva de interesserer seg for.

De fleste undersøkelser blant elever som omhandler leselyst stiller spørsmålet om elevene liker å lese. Jeg stilte selv spørsmålet i mine undersøkelser. Svært mange ender opp med svaret «Det kommer an på» (Hennig, 2019, s. 56). Dette er et naturlig svar, da elevene ofte skiller mellom lesing på skolen og lesing hjemme. Det er selvfølgelig ikke gøy å lese når du må svare på spørsmål i etterkant, i motsetning til å sitte stille hjemme med en god bok. Her kan vi skille mellom estetisk og efferent lesing. I efferent lesing vektlegges informasjonen vi kan få ut av teksten, mens i estetisk lesing vektlegges fortellingene som helhet, med fokus på hva som skjer mens vi leser (Rosenblatt, 1994, s. 22). Ofte blir efferent lesing sett i sammenheng med sakprosa, mens estetisk lesing blir sett i sammenheng med skjønnlitteratur (Hennig, 2019, s. 10).

2.4 Påvirkning av leselyst og lesemotivasjon

Det er mye som kan påvirke elevenes lyst og motivasjon til å lese, blant annet interesse, anbefalinger fra venner og familie, og utvalg i nærheten. Det er hovedsakelig påvirkningsfaktorene nevnt her som skal prege denne avhandlingen, men det er viktig å redegjøre for andre påvirkningsfaktorer. En av de største påvirkerne til leselyst og lesemotivasjon er lese- og skrivevansker. Elever med lese- og skrivevansker klarer seg stort sett fint i hverdagen, både som elever og som voksne senere i livet. Om de klarer seg fint eller ikke, avhenger av om de får hjelpen de trenger. Dersom hjelpen blir satt inn etter at lesingen har beveget seg fra *å lære å lese* til *å lese for å lære*, er det ofte for sent (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 28).

Det er naturlig at leselysten og lesemotivasjonen ikke er på topp dersom du har problemer med ordavkodingen i teksten, som er hovedproblemet til de fleste med dysleksi (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 27). Med god støtte og hjelp, kan utfordringene dog løses, og med tid er det ikke sikkert de påvirker leselysten i det hele tatt. Dette er ikke noe som skal tas hensyn til i denne avhandlingen. Siden lese- og skrivevansker er et stort nok tema til at det kan bli, og har blitt, skrevet egne masteravhandlinger om, har jeg valgt å ikke prioritere disse vanskene i denne avhandlingen.

2.4.1 Digital lesing blant elever

I kapittelinnledningen ble det nevnt at noen norske elever i dag skårer dårligere på PISA-undersøkelsen og liknende i forhold til tidligere. Det er viktig å påpeke at de norske elevene skårer lavere på PISA-undersøkelsen sin del om leselyst og lesemotivasjon. Når det gjelder generell lesing og leseferdigheter, ligger det norske snittet relativt likt som det har gjort tidligere. Ofte blir teknologiutviklingen pekt på som en faktor, men flere undersøkelser gjennomført på forskningsfeltet viser minimale forskjeller på resultatene.

Elever i dag begynner med iPad og andre teknologiske hjelpemidler tidlig. Selv har jeg vært i klasserom der elevene har både PC og iPad som brukes jevnlig, og i klasserommet jeg til daglig befinner meg er iPaden flittig brukt. I løpet av en skoledag er iPaden, eller andre digitale hjelpemidler, stort sett oppe minst en gang hver skoletime. Mye av elevenes lesing foregår derfor digitalt. For å lese tekster digitalt, må vi noen ganger følge teksten på en annen måte enn på papir. Multimodale tekster krever blant annet andre strategier på skjerm enn på papir, mens lineære tekster kan leses relativt likt. Flere undersøkelser av digital lesing konkluderer med at vi får med oss større deler av teksten dersom vi leser på papir. Dette gjelder hovedsakelig informative og informative / narratologiske tekster. Dersom teksten kun er narrativ, forsvinner forskjellene. Det er ikke et stort skille mellom leseforståelsen av narrative tekster, enten vi leser på papir eller digitalt (Delgado, et al., 2018, s. 35).

2.4.2 Lesing på skolen

I skolesammenheng blir begreper som *tolk*, *utforsk*, *reflekter* og *sammenlikn* ofte brukt i forbindelse med lesing av ulike tekster. I kompetansemålene etter tiendetrinn ser vi at alle begrepene er brukt både om skjønnlitteratur og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Det innebærer en oppfordring til efferent lesing på skolen, der det skal trekkes informasjon ut av tekstene uavhengig av sjanger og teksttype. Hennig (2019) påpeker at hans elever hadde reagert negativt dersom de satt hjemme med en god bok, og han plutselig sto på døra for å stille spørsmål om den aktuelle boka, altså om han satte i gang efferent lesing. En slik handling hadde påvirket lysten til å lese i en negativ retning. Dersom elevene hadde fått lov til å sitte hjemme med boka, uten å bli forstyrret og utspurt etterpå, hadde leseopplevelsen blitt en annen. Da hadde fokuset blitt værende på boka som helhet, og ikke på alle virkemidler og sjangertrekk som er brukt. Ved å la

elevene lese estetisk en gang i blant, og ikke bare efferent gjennom skoleløpet, kan det hende at leselysten også hadde gått oppover.

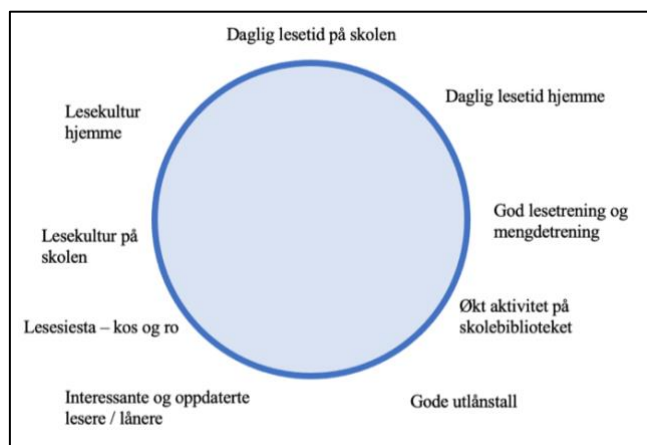
I tillegg til at dagens elever skårer lavere enn tidligere på leseprøver, har også leseengasjementet nådd et bunnpunkt i forhold til tidligere. Aldri før har så mange elever svart at de ikke leser, selv med spesifikasjoner om at lesing av tekstmeldinger, busstider og liknende gjelder (Roe, 2020, s. 112). Det blir også trykket sammenhenger mellom elevenes leselyst og elevenes leseferdigheter. I takt med den gradvise nedgangen i leselyst, har leseferdighetene fulgt med (Roe, 2020, s. 113). Spørsmålene som viser frem denne typen svar, er spørsmål rettet mot elevenes daglige lesevaner. Alternativene beveger seg fra «jeg leser ikke for fornøyelse», til «30 minutter eller mindre i løpet av dagen» og opp til «mer enn 30 minutter i løpet av dagen» (Roe, 2020, s. 113).

Når resultatene fra slike undersøkelser anvendes, er det viktig å skille mellom de ulike typene lesing. Roe og Blikstad-Balas (2022) fant blant annet ut av at elevene som svarer *nei* på spørsmålet om de leser for fornøyelse eller liker å lese, ofte endrer svarene sine når de får oppfølgingsspørsmål. Under oppfølgingsspørsmålene får elevene forklaringer på hva som menes med lesing, og samtidig spesifisert at aviser, tegneserier og liknende, også teller med som lesing. Etter spesifiseringen endret flere av elevene svaret sitt til *ja*, nettopp fordi de leser aviser, tegneserier og liknende, men ikke trodde at det telte med (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 165).

2.4.3 Lærereens påvirkning

Som lærere er det vi som ser elevene oftest. Vi er sammen med elevene i opptil åtte timer per dag, fem dager i uka. Dette innebærer mye ansvar, noe jeg antar at mange, om ikke alle, lærere allerede vet. Innenfor lese teorien innebærer dette at det er vi som lærere som har hovedansvaret for å skape leselyst, leseengasjement og leseglede blant elevene. Det finnes utallige måter og metoder for å skape nettopp leselyst og leseglede. Det finnes dog ikke en fasit, eller en bestemt metode som alle skal eller burde bruke. I neste underoverskrift kommer jeg til å gjennomgå Line Hjellup sine ti nøkler for å skape leseglede. Mange av nøklene baserer seg på læreren.

Som lærer er du sjef i klasserommet. Det er dine regler som gjelder, og det er du som bestemmer hvordan alt skal foregå. Dermed er det også du som skal skape leseglede og lesemotivasjon blant elevene. Et hjelpemiddel det da er mulig å anvende, er *lesesirkelen*. Her tenker jeg ikke på en bokstavelig lesesirkel, der lærer og elever sitter i sirkel, og leser enten høyt eller individuelt. Jeg tenker på modellen av en lesesirkel, utformet av Hjellup (s. 104). Denne modellen baserer seg på at utvikling og vedlikehold av lesekompetanse går i konstant sirkel. Det er like viktig å vedlikeholde lesingen hjemme som på skolen.



Figur 1 Line Hjellups lesesirkel (s. 104)

Du som lærer skal være et forbilde, i alle relevante aspekter. Her er ikke lesing et unntak. Dersom du som lærer fremmer liten eller ingen interesse for lesing, kan du heller ikke forvente at elevene dine blir flittige lesere. Dette betyr selvfølgelig ikke at alle lærere må elske lesing, og bruke det så ofte de kan for å skape en enorm leseglede i klasserommet. Mer realistisk betyr det at du må sørge for et åpent klasserom, der alle elevene kan finne bøker de liker å lese.

Roe og Blikstad-Balas har samlet opp syv punkter om hva som kjennetegner en god leselærer. Her trekkes læreren frem som et lesende forbilde. Alle syv er viktige, og burde brukes dersom målet er å bli en god leselærer. Jeg kommer dog ikke til å trekke frem alle her, kun noen eksempler. Når elevene for eksempel skal lære om ulike lesestrategier, er det hjelpsomt om læreren selv setter seg inn i leserollen for å vise frem hvordan strategiene fungerer (Roe & Blikstad-Balas, 2022, ss. 94-95). Lesingen må integreres i undervisningen på en naturlig og kontinuerlig måte, noe Hjellup også spesifiserer i lesesirkelen sin. For å få til dette har mange skoler en *lesekvart* på begynnelsen av skoledagen. En lesekvart er det samme som Hjellup sitt begrep

lesesiesta, og er en tidsperiode i løpet av skoledagen som blir satt av til å lese. Ofte er denne tidsperioden på et kvarter, og plassert på starten av skoledagen. Elevene begynner dagen med ro, stillhet og lesing i en valgfri bok.

2.4.4 Kjønnforskjeller

Når det handler om lesing, litteratur og leseferdigheter, er det visse kjønnforskjeller som må tas hensyn til. Gjennom de ulike leseprøvene, som PISA, LISA og Nasjonale prøver, har vi sett en kjønnforskjell i jentenes favør i flere år (Universitetet i Stavanger, 2020). Det finnes mange teorier på hvorfor dette er faktum år etter år, og det har blitt forsøkt tiltak flere ganger uten at det har påvirket sluttresultatene. Forfatteren Arne Svingen har flere ganger pratet og skrevet om akkurat dette temaet. I hans skjønnlitterære bøker er målet ofte gutteleseren, de leserne som ikke helt klarer å sitte stille og som sliter litt med å følge med på skolen (Svingen, 2018, s. 71). Når han er rundt omkring i landet på forfatterbesøk, får han spørsmål om hvorfor han «gidder å jobbe med noe så kjedelig som å skrive bøker». Ofte kommer denne typen spørsmål fra guttene i klasserommet. Gjerne de guttene som ikke ser poenget med å lese, og som synes det er «verdens kjedeligste ting» (Svingen, 2018, s. 70).

Ut ifra hans egne erfaringer, mener Svingen at bøkene hans slår omtrent like bra an for jenter som for gutter. Likevel velger han å legge fokuset på gutteleserne mens han skriver. For at bøkene hans skal slå an hos gutteleserne mener han at de må være skumle, på grense med thrillere og grøssere. Helst må de være så skumle at det nesten er for skummelt, men bare nesten. «Unger elsker alt som er litt farlig og helst helt forbudt. Sånt som voksne advarer mot, må jo være helt vilt bra» (Svingen, 2018, s. 72).

Dette er sånn Svingen har opplevd de unge leserne, gjennom sine år som forfatter. Det beste komplimentet han har fått, var en elev som fortalte at boka hans førte til mareritt. Da skjønnte Svingen at han hadde gjort noe riktig. Guttenes lesing er en skjør prosess. Dersom de liker en bok, og leser seg gjennom den, kan de tenkte at dette er noe de vil gjøre igjen. Dersom de ikke liker boka, kan tankerekka derimot ende opp i motsatt ende, at dette ikke er noe de vil gjøre en gang til (Svingen, 2018, s. 74).

Hvordan vi, både som lærere, bibliotekarer, foreldre og forfattere skal få guttene til å lese mer, er et vanskelig spørsmål. Det samme gjelder spørsmålet om hvorfor det er såpass store kjønnforskjeller på leseferdigheter som det er. Hvorfor er jentene generelt sett bedre på lesing enn guttene?

Det finnes mange teorier og mulige grunner til at jentene skårer bedre enn guttene når det er snakk om leseferdigheter. Samtidig er det viktig å huske på at dette ikke gjelder alle kategorier, selv om jentene har et høyere gjennomsnitt. I noen kategorier skårer guttene like høyt, eller høyere enn jentene, mens de i andre kategorier skårer under. Generelt sett har jentene vært bedre på å reflektere og vurdere. Mellom 2007 og 2011 var den gjennomsnittlige prosentforskjellen i denne kategorien på 7,6%. En mulig årsak til resultatene kan være at de fleste refleksjonsoppgavene er åpne oppgaver, noe som generelt sett fører til større forskjeller blant kjønnene (Roe & Vagle, 2013, s. 428).

Et annet sted der kjønnsforskjellene er tydelige, er i skjønnlitterære bøker. Dersom hovedpersonen er jente eller voksen, er det færre gutter som kommer seg gjennom hele boka eller hele utdraget. Dersom hovedpersonen derimot er gutt på lesernes alder, er sjansen større for at guttene kommer seg gjennom. Jentene kommer seg ofte gjennom uavhengig av hvem hovedpersonen er, dersom boka er spennende. Dette fenomenet kommer både frem i analyser av PISA-undersøkelsene, og i Arne Svingen sine egne analyser om gutters lesing (Roe & Vagle, 2013, s. 432; Svingen, 2018, s. 75).

2.5 Skolebibliotekene

Alle norske skoler skal ha tilgang på et bibliotek, enten det er et skolebibliotek eller et folkebibliotek (Opplæringslova, 1998). Biblioteket blir oppfattet som en ekstra læringsarena, utenfor klasserommet, og skal blant annet brukes til å bli kildekritisk, tilegne seg digital kompetanse og søke etter informasjon. Skolebibliotekene skal henge nøye sammen med læreplanene, og skal optimalt sett brukes på tvers av fag og i tverrfaglige prosjekter (Norsk Bibliotekforening, 2022). Tilgangen på et bibliotek er stadfestet gjennom Opplæringslova, og er dermed ikke noe en kan vri seg unna. Hvordan de ulike bibliotekene blir brukt er derimot en annen sak. Gjennom Bibliotekforeningens undersøkelser i 2016, der 1904 av 2858 norske grunnskoler deltok, kom det frem at 228 av skolene som gjennomførte undersøkelsen ikke hadde eget skolebibliotek (Hopland, 2018, ss. 6-7).

Skoler som selv ikke har skolebibliotek skal i utgangspunktet ha tilgang på folkebiblioteket i området. Dersom folkebiblioteket ligger langt unna, skal det arrangeres transport slik at alle får blitt med til biblioteket. Flere steder i landet blir det satt opp biblioteksbusser eller biblioteksbåter med dette formålet, som frakter elevene

frem og tilbake (Phil, 2018, s. 45). Når avstandene er store, blir samtidig biblioteksbesøkene færre. Spesielt i sammenlikning med skoler der biblioteket ligger i bygget, og elevene kun trenger å gå gjennom gangen for å låne bøker.

Siden skolebiblioteket, eller tilgangen på et bibliotek generelt, er lovpålagt, skal bruken av biblioteket ha en funksjon i skolen. Ikke bare kan biblioteket fungere som et fristed, det kan være en ny verden. For mange er det en ubeskrivelig følelse å gå inn på biblioteket, blant annet begrunnet med denne følelsen. I hver enkelt hylle står det egne sjangre, slik at elevene står fritt til å velge hva de vil lese. Innenfor hver sjanger, er det ofte mange ulike alternativer og muligheter, og når elevene blir ferdige med en bok kan de enkelt plukke med seg en ny en. Lystlesing på et slikt nivå, der elevene selv får styre og velge uten påvirkning fra lærer eller andre voksne, påvirker ofte leseferdighetene i en positiv retning. Det finnes mange eksempler på elever som raser seg gjennom bøker som egentlig befinner seg over deres kunnskapsnivå, fordi boka er såpass spennende og engasjerende at de ikke klarer å legge den fra seg (Phil, 2018, ss. 26-27). Når dette er tilfellet, spiller det ingen rolle om eleven ikke forstår alle ord eller setninger, så lenge hovedpoengene fremdeles kommer tydelig frem.

Bøker som er så gode at vi ikke klarer å legge de fra oss, kan ofte finnes på skolebiblioteket. For å ha best mulig sjans til å finne gode bøker på skolebiblioteket er vi dog avhengige av et bibliotek som er godt integrert i skolehverdagen. Aller helst skal biblioteket være en integrert del av skolens pedagogiske arbeid (Bergan & Fredwall, 2023, s. 43). Flere skoler har timeplanfestede timer på skolebiblioteket for å sørge for et pedagogisk integrert skolebibliotek. Om opplegget for timene er forhåndsbestemt varierer fra bibliotek til bibliotek. Noen steder er bibliotekaren selv der for å kunne fortelle elevene om nye og gamle bøker, for å vise hvordan kildesøk fungerer eller komme med tips til forskjellig litteratur. Andre steder har ikke bibliotekaren nok timer til å kunne være tilstede selv, men kan legge igjen et opplegg til faglæreren (Bergan & Fredwall, 2023, ss. 48-49).

Skolebiblioteket kan oppleves som et fristed for de som ikke har tilgang på bøker hjemme. Det er en arena der alle blir likestilte, uavhengig av bakgrunn. Dersom elevene har tilgang på et skolebibliotek, og har mulighet til å låne ut nye bøker når de blir ferdige med en, utjevnes mange av forskjellene elevene har med seg hjemmefra på denne fronten. Barn fra hjem der det leses lite og der barna ikke har blitt lest for som små, utvikler et mindre ordforråd enn barn som kommer fra hjem der det leses mye. De sosiale forskjellene ligger til grunn når elevene begynner på skolen, men de er mulige å

utjevne gjennom blant annet lesing av valgfrie bøker i klasserommet (Phil, 2018, s. 31). Elever som vokser opp i hjem uten bøker, men som leser mye valgfritt på skolen og låner med seg bøker hjem, ender opp med bedre leseferdigheter enn elever som vokser opp i hjem fylt med bøker, men som ikke leser mye på skolen eller hjemme.

Generelt sett er skolebiblioteket et naturlig sted å bruke dersom målet er å skape leseglede. Det kan både være å lese en avansert tekst om et faglig tema, eller å lese seg gjennom en lettest serie på fire bøker. Leseglede handler om mestringen av ulike leseprinsipper, om utviklingen individene går gjennom og alle utfordringer, gleder og sorger som følger med på veien. Å skape leseglede, har mye likheter med å skape gode læringsprosesser (Hjellup, 2018, s. 79). Det å skape leseglede er derimot ikke gjort over natta. Det kan bli en lang prosess, der mange faktorer må vurderes og eventuelt gjennomføres. For å sette i gang prosessen, og kanskje gjøre selve prosessen litt enklere, har lærer og skolebibliotekar Line Hjellup utformet ti nøkler for å skape leseglede, både generelt og på skolebiblioteket:

1. Slipp alt og les
2. Finn rett bok til rett tid
3. Tilby ny og aktuell litteratur
4. Bad i bøker
5. Frist og smitt med litteraturformidling
6. Vis interesse og gi oppmerksomhet
7. Les selv
8. Vær raus og positiv
9. Skaff deg samarbeidspartnere
10. Ha et ekstra fokus på guttene

*Figur 2 Hjellups
nøkler til leseglede
(s. 101)*

Hver av de ti nøklene skal bidra til å øke lesegleden, både i barnehagen og på skolen. Hver for seg skal de bidra litt, mens de til sammen skal bli et stort nøkkelknippe der alle nøklene kan komme til bruk i hverdagen (Hjellup, 2018, s. 101). Et element som går igjen i nøklene, er engasjement blant voksne. Dersom vi voksne, både som lærere og foreldre, klarer å vise vår leseglede, er det enklere for elevene selv å bli engasjerte. Her stiller Hjellup spørsmål ved signalene vi lærere sender ut dersom vi ber elevene om å lese i løpet av en lesekvart, eller lesesieasta som Hjellup kaller det, uten at vi leser selv (Hjellup, 2018, s. 121). Hvis vi «tvinger» elevene til å lese i løpet av de bestemte tidene,

med begrunnelsen om at lesing er viktig i hverdagen, men vi ikke bruker de bestemte lesetidene på å lese selv, viser vi da at lesing ikke er så viktig?

2.5.1 Skolebiblioteket, lesearena eller oppholdsrom?

I innledningskapittelet siterte jeg Mustafa Can og hans opplevelser av skolebiblioteket som barn. Han opplevde skolebiblioteket som et frirom, et sted der han selv kunne utforske og undersøke. En ny verden i hver bok han åpnet, og muligheter for å leve seg inn i nye liv overalt (Can, 2008, ss. 63-65). Can er dog ikke den eneste som opplever biblioteket slik. Bergan og Fredwall skriver om skolebiblioteket som arena, og henviser til en fjerdeklassing som mente at biblioteket var en pause fra skolehverdagen. Fjerdeklassingen trivdes på skolebiblioteket, fordi det var «fint og gøy», samtidig som det ble påpekt at biblioteket var stille. Videre er det trukket frem at en andel skoleelever går på skolebiblioteket for å treffe venner (Bergan & Fredwall, 2023, ss. 190-191).

Skolebiblioteket er en arena for elevene, enten det omhandler lesing eller ikke. Det er et rom, annet enn klasserommet, som elevene ofte en del av i skolesammenheng. De får lov til å gjøre (nesten) hva de vil, så lenge de ikke roper eller løper. Sånn sett kan biblioteket bli oppfattet som et rom på skolen uten regler. Så lenge elevene er rolige og snakker lavt, er det ikke sikkert en voksen kommer bort i det hele tatt. Det er et rom der elevene kan styre mer eller mindre selv (Bergan & Fredwall, 2023, s. 192). Å oppholde seg på biblioteket er noe flere elever benytter seg av, både elever som Can og fjerdeklassingen over. Hvor mye denne typen elever bruker biblioteket til å lese og finne bøker, er derimot en annen sak.

Her kan utformingen til biblioteket spille inn. Biblioteket skal være et rom som blir godt tatt vare på, og et rom der det har blitt lagt inn mye tid for å finne et fokus og et perspektiv som passer inn. Dersom elevene ser at biblioteket er et rom skolen vektlegger, et rom der det blir lagt inn ressurser for å opprettholde og et rom der elevene blir satt i hovedfokus, kan det hende at elevene ser viktigheten av rommet. I samfunnet er det stort sett slik at rom eller bygninger som har blitt vektlagt høyt og dermed har fått mye ressurser, blir sett på som bedre og viktigere enn rom og bygninger som ikke har fått de samme ressursene. Hvis vi lærere, og skolen generelt, da vektlegger biblioteket og viser frem et rom som blir godt ivaretatt, viser vi også elevene at dette er et viktig rom i skolen og et rom der det er verdt å oppholde seg (Bergan & Fredwall, 2023, s. 193). Når vi har fått elevene inn på skolebiblioteket, er utfordringen å skape leselyst.

Vi kan dele skolebibliotekets funksjon inn i tre deler: *en pedagogisk, en kulturell og en sosial funksjon*. Den pedagogiske funksjonen innebærer at biblioteket blir brukt i undervisningssammenhenger, og at læreren bruker biblioteket for å oppnå ulike læringsmål. Den kulturelle funksjonen innebærer at skolebiblioteket er en del av bibliotekforeningen og kan tilby elevene kulturelle opplevelser. Den sosiale funksjonen innebærer at biblioteket er en samlingsarena for elevene, der de kan være sammen med venner på tvers av klasser og trinn (Fredwall, 2023, s. 27). Det er denne siste funksjonen som er viktigst når vi snakker om skolebiblioteket som lesearena eller oppholdsrom. Dersom biblioteket har en god skolebibliotekar, kan det være begge. En bibliotekar kan hjelpe læreren med å finne gode bøker til undervisning, og hjelpe elevene med å finne bøker de synes er interessante. Utdannede bibliotekarer er derimot sjeldent å finne på grunnskoler, der kun 20% av bibliotekarene har bibliotekarutdanning (Fredwall, 2023, s. 28).

3 Metode

Her i metodekapittelet skal jeg gjennomgå den valgte metoden, spørreundersøkelser. Før selve metoden kan gjennomgås, må jeg dog gjøre rede for mitt forskningsteoretiske ståsted. Deretter skal jeg gjennomgå spørreundersøkelser generelt, før jeg går nærmere inn på hvordan min undersøkelse er utformet. Det er også et eget underkapittel om utvalget som er gjort i forbindelse med avhandlingen, og hvordan dette utvalget kan representere resten av forskningsfeltet. Mot slutten av kapittelet blir det kort redegjort for feltnotater og bruken av disse, før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger og en detaljert gjennomgang av undersøkelsens gjennomføring i klasserommet.

3.1 Forskningsteoretisk ståsted

I forskningsteorien finnes det mange ulike teorier å velge mellom. Dette innebærer at hver enkelt forsker må velge ut en eller to, slik at hovedfokuset kan bli plassert på et bestemt sted. Det kan oppfattes som vanskelig å velge ut forskningsperspektiver, særlig i tverrfaglige forskningsfelt som utdanningsforskningen (Anker, 2020, s. 45). I denne avhandlingen har jeg valgt å legge fokuset på et forståelsesperspektiv. Innenfor et forståelsesperspektiv, kommer jeg også til å bruke fortolkning, da fortolkninger er en uomgjengelig del av alle forståelsesprosesser (Harstad, 2020, s. 31).

Det finnes flere grunner til at forståelsesforskning passer best med min problemstilling. En av grunnene er at mitt mål med undersøkelsene, er å forstå hva respondentene tenker og mener. Da er ikke dette noe jeg kan vite eller finne ut av, uten å kommunisere med elevene det gjelder. Det blir også vanskelig å fortelle og videreformidle uten å forstå først, da det hadde basert seg på gjetting. Dermed blir et naturlig første steg i forskningsteorien i en retning mot å forstå hva respondentene, i dette tilfellet elevene, tenker og mener om ulike temaer og problemstillinger.

Innenfor forståelsesforskningen eksisterer det flere ulike forskningsteorier. Det er derfor nødvendig å avgrense forskningsteorien ytterligere. Her har jeg valgt å legge fokuset over på hermeneutikken, og kommer derfor til å ha det som forskningsutgangspunkt videre. Hermeneutikk betyr opprinnelig fortolkningslære, og ble i hovedsak brukt om teksttolkning da den først ble utviklet. I dag brukes begrepet om de fleste former for tolkningsarbeid, uavhengig om det er teksttolkning eller ikke (Anker, 2020, s. 50).

Hermeneutikken har eksistert helt siden antikken (Gilje, 2019, s. 35), og innebærer i dag store deler av de samme grunnprinsippene som teorien innebar da de gamle grekerne anvendte den. Gjennom middelalderen og i løpet av kristningen av verden, ble hermeneutikken hovedsakelig brukt som en tysk og protestantisk spesialitet i forbindelse med tolkninger av Bibelen. Denne bruken av teorien fortsatte, og varte i godt over 400 år (Gilje, 2019, s. 11). I løpet av 1700-tallet ble den tyske teologen Friedrich D.E. Schleiermacher en sterk stemme for hermeneutikken. Han spesifiserte at fortolkning og forståelse aldri kom til å gå av seg selv. Begge deler er noe som konstant må jobbes med for at det skal fungere. I tillegg er misforståelser en vedvarende risiko i alle former for kommunikasjon. Schleiermacher påpekte at utgangspunktet for alle fortolkninger er språket, uavhengig av om det er skriftlig eller muntlig (Thomassen, 2006, s. 158). Vi tar alle bevisste og ubevisste valg når vi formulerer oss, og valgene vi tar påvirker hvordan vi fremstår. Når jeg skal gjennomføre og analysere undersøkelsene mine, må jeg fokusere på språket som et kommunikasjonsverktøy, samtidig som jeg fokuserer på ordvalg og setningsformuleringer blant respondentene da dette også fremviser subjektivitet.

I løpet av årene har hermeneutikken gradvis utviklet seg. Det har dukket opp flere underkategorier til teorien. En av underkategoriene kalles fenomenologisk-hermeneutikk. Gjennom et fenomenologisk perspektiv forstås fenomenene på grunnlag og bakgrunn av perspektivene til personen det fokuseres på. Virkeligheten er slik hvert enkelt individ oppfatter den (Nyeng, 2012, s. 32). Det er den fenomenologisk-hermeneutiske retningen som er mest relevant for min avhandling. Jeg skal blant annet bruke forskningsteorien til å tolke elevsvar, altså teksttolkning. Jeg skal analysere og tolke elevsvar på en spørreundersøkelse, og skal derfor analysere kortere tekstutdrag i motsetning til lange elevtekster. Hovedfokuset blir dog lagt på respondentenes (elevenes) subjektive opplevelse av lesing og skolebiblioteket, og ikke min opplevelse av elevene.

3.2 Spørreundersøkelser

Vi deler forskningsmetoder inn i to hovedgrupper: kvantitative og kvalitative. De kvantitative forskningsmetodene samler inn store mengder data og analyserer større konsepter, mens de kvalitative forskningsmetodene går dypere inn i enkeltemner og enkelte respondenter. Ofte har kvantitative undersøkelser flere respondenter enn kvalitative undersøkelser, fordi de kvalitative metodene tar lenger tid å gjennomføre i

praksis. Kvantitative forskningsmetoder kan bety store mengder datamateriale, men det betyr i utgangspunktet *data som kan telles* (Stjernholm, 2020, s. 70).

Spørreundersøkelser blir sett på som en kvantitativ forskningsmetode.

Spørreundersøkelser er en av de mest brukte metodene i forskning, uavhengig av forskningsfelt. Det finnes mange grunner til dette, men en av grunnene er det store overblikket du som forsker får når du gjennomfører spørreundersøkelsene (Stjernholm, 2020, s. 69). Gjennom spørreundersøkelser er det mulig å nå ut til en stor andel respondenter, uten at det tar opp for mye tid. Det tidkrevende arbeidet foregår under utformingen av spørreundersøkelsene, mens spørsmålene tar form. Det er viktig å passe på at respondentene ikke blir for mange, da transkribering og analysering tar opp mye av forskerens tid i etterkant av undersøkelsene (Stjernholm, 2020, ss. 71, 75).

Spørreundersøkelser har lenge blitt brukt i språkvitenskapen, helt fra tyskeren Georg Wenker begynte i 1876 (Stjernholm, 2020, s. 71). I etterkant har flere sendt ut spørreundersøkelser, både i brevform, gjennom en eller flere feltarbeider(e), ved å be informanter skrive end eller lese inn svarene sine, og andre løsninger. I dagens teknologiske samfunn har det også blitt vanlig å sende ut undersøkelsene over nettet. Et vanlig problem med spørreundersøkelser er antall informanter. Da det er enkelt å sende ut undersøkelsen, er risikoen stor for at forskeren sender ut og mottar flere svar enn det er mulig å analysere. Wenker sendte for eksempel ut 50 000 undersøkelser, og mottok 45 000 svar (Stjernholm, 2020, s. 71).

Når en spørreundersøkelse gjennomføres, skjer det enten induktivt eller deduktivt. Dersom en forsker velger å gjennomføre en induktiv spørreundersøkelse, blir undersøkelsene og resultatene brukt til å reflektere over relevante problemstillinger og respondentens forhold til den spesifikke, relevante problemstillingen. Hvis en forsker derimot velger å gjennomføre en deduktiv undersøkelse, innebærer dette en forhåndsdefinert hypotese om hva utfallet blir, som undersøkelsen og resultatene enten skal underbygge eller falsifisere (Stjernholm, 2020, s. 75). I forbindelse med empirien i denne avhandlingen vil en induktiv undersøkelse egne seg best. Jeg som forsker har ingen forhåndsdefinert hypotese, men noen spørsmål om et aktuelt tema som jeg er nysgjerrig på. Jeg har noen oppfatninger og mistanker om temaet og undersøkelsens utfall på forhånd, men ingenting er satt i stein. I løpet av min empiriinnsamling har jeg brukt en kvantitativ spørreundersøkelse, med kvalitative innspill, for å undersøke elevenes meninger og oppfatninger rundt lesing og skolebiblioteket på deres skole.

3.3 Undersøkelsens utforming

Et av de viktigste aspektene ved spørreundersøkelser er utformingen av spørsmålene. Jeg har brukt mye tid på å lete opp og lese ulike masteroppgaver, forskningsartikler og likende for å finne inspirasjon til egen utforming. Til slutt endte jeg opp med en kombinasjon av egenformulerte spørsmål, og spørsmål inspirert av PISA-undersøkelsene (OECD, 2019, ss. 17-18). PISA-undersøkelsene legger hovedvekt på oppgaveløsning i ulike fag. Hvert tredje år legges denne vekten på lesing, og det er en av PISA-undersøkelsene med fokus på lesing som jeg har hentet inspirasjon fra (OECD, 2019, ss. 21-72).

Spørreundersøkelser er, som nevnt i underkapittelet over, stort sett kvantitative. Jeg valgte dog å legge inn noen kvalitative spørsmål også. Det vil si at undersøkelsen min var kvantitativ, med kvalitative innspill. Jeg valgte å gjøre dette for å få frem elevstemmen bedre. Dersom jeg hadde begrenset meg til en kvantitativ undersøkelse, og ikke hadde hatt med kvalitative spørsmål, hadde ikke elevstemmen kommet frem på samme måte. Derfor valgte jeg å legge inn noen åpne spørsmål der respondentene selv måtte formulere svarene sine. På den måten fikk jeg både de kvantitative resultatene fra flervalgsspørsmålene, og noen kvalitative resultater fra de åpne spørsmålene. De fleste spørsmålene var flervalgsspørsmål, og undersøkelsen var i hovedsak kvantitativ.

Jeg delte spørreundersøkelsen min inn i tre sekvenser. Den første sekvensen tok for seg bakgrunnsvariabler om respondentene. Her forekom blant annet spørsmål om kjønnsidentitet og fritidsinteresser. Den andre sekvensen omhandlet lesing. Her kom det først spørsmål om respondenten likte å lese, hvor mye enkeltindividene leste og hvor mye de hjemme leste. Dette for å få et innblikk i hva slags forhold respondentene selv hadde til lesing fra før av. Jeg skilte mellom lesing hjemme og lesing på skolen, for å se om det forekom markante forskjeller. I tillegg ble det stilt spørsmål om hva slags sjangre respondentene leste, med mulighet for å velge flere sjangre. Videre kom spørsmål om hva som motiverte respondentene til å lese, og til slutt et åpent spørsmål om hva vi lærere og / eller foresatte kan gjøre for å motivere lesingen videre.

Den tredje, og siste, sekvensen av spørreundersøkelsen omhandlet skolebiblioteket. Denne delen inneholdt spørsmål om respondenten likte å gå på skolebiblioteket, hvor ofte individene var på biblioteket, hva slags sjangre de låner, og liknende. Videre handlet spørsmålene om lærerens bruk av skolebiblioteket, og hvor ofte bøker herfra ble tatt med inn i klasserommet. Mot slutten kom det spørsmål om bøkene biblioteket hadde, og hvor ofte det kommer inn nye bøker til biblioteket.

Spesifikt spurte jeg om skolebiblioteket inneholdt de mest populære bokseriene, og hvor ofte biblioteket får inn nye bøker og bokserier. Helt til sist stilte jeg et åpent spørsmål der jeg spurte om respondentene selv trodde at de hadde lest like mengder som i dag, dersom de ikke hadde hatt tilgang på et skolebibliotek. Her ble de oppfordret til å begrunne svarene sine.

For å lage spørreskjemaet, brukte jeg nettskjema.no, laget av Universitetet i Oslo. Jeg valgte å bruke Nettskjema fordi de blant annet ikke kobler IP-adresser tilbake til enkeltvar. De lagrer heller ikke brukernavn dersom innlogging kreves, men innlogging var ikke nødvendig i løpet av min gjennomføring (Universitetet i Oslo, 2023). Nettskjema er i tillegg utarbeidet av et storbyuniversitet, og er ikke uvanlig å bruke i større oppgaver.

Alle spørsmålene i spørreundersøkelser var obligatoriske, med to unntak. De to unntakene var under bakgrunnsvariabler og sekvensen om lesing, og begge var et ekstra alternativ. Spørsmålene det gjaldt var spørsmål 3 (hvis du valgte annet – hva liker du å gjøre på fritiden?) og spørsmål 9 (hvis annet – hva leser du?), og var et «annet»-alternativ dersom respondentene hadde lyst til å legge på en sjanger eller en fritidsinteresse som jeg hadde utelatt. Hele spørreskjemaet, inkludert svaralternativene, ligger nederst i avhandlingen som vedlegg 1.

3.3.1 Reliabilitet og validitet

I alle avhandlinger og oppgaver er det viktig å både være en reliabel forsker, og å ha en validert forskning. Begrepet reliabilitet er synonymt med målesikkerhet eller nøyaktighet (Nyeng, 2012, s. 105). Kort oppsummert handler reliabilitet om undersøkelsene er til å stole på eller ikke. Hvis du for eksempel skal undersøke hva elevene synes om lærerens undervisningsmetoder, og du gjennomfører en observasjon og et intervju av læreren, vil ikke undersøkelsen være reliabel. Dette er fordi undersøkelsen og analysene kommer til å basere seg på hva du som forsker og læreren tenker og tolker, i stedet for svar fra de som faktisk kan svare på problemstillingen din.

Det er to punkter som avgjør om undersøkelsen er reliabel eller ikke: samsvar i resultater fra like undersøkelser gjennomført på omtrent samme tid, og samsvar mellom undersøkelser gjennomført på ulike tidspunkt, gjerne med god tids mellomrom (Nyeng, 2012, s. 107). For at en undersøkelse skal være reliabel må det være mulig å gjennomføre den samme undersøkelsen flere steder samtidig og oppnå liknende

resultater. I tillegg til at undersøkelsen skal kunne gjennomføres en tid senere og fremdeles oppnå liknende resultater. En forutsetning for dette siste punktet er at alt materiale som er brukt som utgangspunkt (spørreundersøkelser, intervjuguider, observasjonsguider, osv..) ligger tilgjengelig slik at andre kan gjengi og bruke liknende dokumenter.

Validitet, mer spesifikt *begrepsvaliditet*, handler om at du undersøker det du faktisk skal undersøke. Dette høres kanskje selvforklarende ut, men det er vanskelig å kontrollere at du ikke får med mer enn det du egentlig er ute etter (Nyeng, 2012, s. 109). Å få med noe mer enn du egentlig er ute etter, er ikke alltid negativt, og i mange tilfeller fører det til flere perspektiver og svar på spørsmål du kanskje ikke visste at du hadde. Det er viktig å reflektere rundt hvorfor svarene ble som de ble, og hva som førte til at du fikk inn akkurat de svarene du fikk.

Når fokuset legges over på min avhandling, er det viktig at denne er reliabel og validert. Lenger ned i metodekapittelet kommer jeg til å gjennomgå hele gjennomføringsprosessen i detalj. Her kommer jeg også til å forklare tankeprosessen bak de ulike spørsmålene jeg har valgt å bruke i spørreskjemaet. Dermed blir det mulig for andre forskere å gjengi min forskning senere, med utgangspunkt i mine spørsmål. Selv hentet jeg inspirasjon fra PISA-undersøkelsen, men dette kommer jeg tilbake til senere. I analyse- og diskusjonskapittelet gjennomgår jeg alt jeg har funnet, både positivt og negativt. Her reflekterer jeg også over hva jeg gjorde som førte til resultatene, blant annet for å vise validitet. Det skal være mulig for andre å stole på min forskning, fordi den er begrunnet med resultater og refleksjon.

3.4 Utvalg

Før jeg kunne gjennomføre empiriinnsamlingen, var jeg nødt til å foreta et utvalg. Jeg måtte velge ut hvilken skole og hvilke elever som skulle delta i undersøkelsen, samtidig som det var viktig at jeg ikke bevisst valgte elever slik at jeg eventuelt kunne styrt svarene. Jeg har delvis deltatt i et forskningsprosjekt om lesing på skolebiblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2023), og endte derfor opp med å kontakte en av skolene som også deltok i forskningsprosjektet. Skolen det er snakk om er ivrige deltakere i prosjektet, og var villige til å delta i undersøkelsen min. Jeg var i kontakt med en kontaktlærer ved åttendetrinn, og hun arrangerte det slik at jeg kunne komme innom skolen for å gjennomføre spørreundersøkelsen min i to av skolens mange åttendeklasser.

Den aktuelle skolen er en byskole, kun en busstur unna bysentrum. Skolen ligger i et godt befolket boligområde, og er preget av den sosioøkonomiske standarden til husstandene rundt. Den sosioøkonomiske standarden er ikke lav, men heller ikke veldig høy. De siste årene har skolen satset på skolebiblioteket, noe som er tydelig inne på selve biblioteket. Om dette har hatt en effekt på elevenes leseferdigheter er vanskelig å vite, men leseferdighetene er gjennomsnittlige per nå. På Nasjonale prøver ligger skolen rett under gjennomsnittet på antall skalapoeng. Andelen usikre på Nasjonale prøver er derimot høyere enn andelen usikre er gjennomsnittlig nasjonalt. Det er dog ikke den høyeste antall usikre i kommunen. Resultatene tilsier at lesekompetansen til mine respondenter, og resterende åttendeklasse på den aktuelle skolen, er relativt lik gjennomsnittet, om så litt svakere.

I forkant av empiriinnsamlingen hadde jeg kun kontakt med kontaktlæreren på mail, og jeg møtte ikke elevene før undersøkelsen skulle gjennomføres. Den aktuelle skolen er en skole jeg ikke har samarbeidet med før, og tilhører en annen kommune enn jeg selv jobber i. Jeg hadde derfor ikke påvirkningskraft eller kjennskap til hvilke elever som deltok da jeg sendte samtykkeskjemaene til læreren som hun sendte ut til alle foresatte i de to klassene det var snakk om. Selve innsamlingen foregikk i starten av januar 2023, og ble gjennomført ved at elevene fikk tilsendt en lenke til undersøkelsen fra faglæreren. Deretter svarte elevene på spørsmålene, og jeg svarte kun på spørsmål som handlet om mine spørsmålsformuleringer i et forsøk på å ikke påvirke svarene til elevene.

Jeg hadde liten kunnskap om den aktuelle skolen på forhånd. Det eneste jeg var klar over, var at skolen er en stor ungdomsskole i kommunen, med flere klasser per trinn. Derfor var det viktig for meg å avgrense antall klasser tidlig, slik at jeg ikke endte opp med for mange respondenter. På forhånd hadde jeg bestemt meg for at jeg ville undersøke leseferdighetene på et høyt barneskoletrinn eller et lavt ungdomsskoletrinn. Da skolen jeg kom i kontakt med var en ungdomsskole, falt valget på åttendetrinn relativt raskt. Valget om å gjennomføre empiriinnsamlingen på en skole der jeg selv er lite kjent, var godt gjennomtenkt. På denne måten hadde jeg ikke møtt elevene før, og kunne anta at jeg ikke hadde påvirket svarene til elevene ved andre anledninger. Jeg hadde heller ikke spesifikke forventninger til spesifikke elever på forhånd, fordi jeg ikke kjente til elevene. Min tilstedeværelse kan selvfølgelig ha påvirket svarene, men dette drøftes mer i underkapittel 3.7. *Gjennomføring*.

3.4.1 Representativitet

Resultatene mine tilsier at elever i dag er godt varierte, også når det kommer til leselyst og lesemotivasjon. Dette i seg selv kommer ikke som en overraskelse, og er noe som har kommet frem i flere liknende studier og prosjekter ved andre anledninger. Det kommer frem i min undersøkelse at det er flest jenter som har en positiv innstilling til lesing. 70% av respondentene som svarte *ja* på spørsmål 1 (liker du å lese?) var jenter. På motsatt side var 70% av respondentene som svarte *nei* på samme spørsmål gutter. Det finnes liknende resultater som dette i PISA-undersøkelsen fra 2018. I forbindelse med PISA-undersøkelsen påpeker Astrid Roe at kjønnsforskjellen fremdeles er stor i favør av jentene, med unntak av leseaktiviteter som foregår eller er basert på nettaktivitet (Roe, 2020, s. 107).

Den samme variasjonen i resultater kommer frem under spørsmålet om hvor mye de hjemme leser, inkludert foresatte, søsken og likende. Flesteparten av elevene som svarer at de ikke liker å lese selv, svarer at de hjemme ikke leser mye. Elevene som liker å lese, svarer derimot at de hjemme leser mye og / eller ofte. De samme resultatene kom Roe også frem til i gjennomgangen av PISA-undersøkelsen fra 2018. Hun skriver:

«(...) selv om konkurransen fra internett er stor, vil nok elever som kommer fra hjem med god tilgang til bøker og med voksne som leser og motiverer barna til å lese, fortsatt kunne bli glade i å lese. De som ikke har en slik bakgrunn, trenger imidlertid i større grad enn før hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som fenger, og som gir dem lyst til å lese.» (Roe, 2020, s. 109)

Her ser vi at PISA-undersøkelsen, gjennom analysene til Roe, viser en tendens hos elevene som kommer fra hjem med et stort mangfold bøker, og en tendens hos elevene som kommer fra hjem med et mindre mangfold av bøker. Dette likner resultatene jeg selv har fått. Selv om resultatene jeg har fått kan likne på resultatene til Roe, betyr ikke dette at mine resultater er like representative. Jeg har kun hatt kontakt med én skole, og har dermed respondenter med liknende bakgrunner, som har gjennomgått mye av den samme leseopplæringen. Roe har gjennomgått PISA-undersøkelsen, som har flere tusen respondenter, der jeg har 20 (Roe, 2020).

Det er også viktig å presisere at min undersøkelse var frivillig. Dersom elevene ikke hadde lyst til å delta, trengte de ikke å delta. Da jeg tok kontakt med skolen og sendte over samtykkeskjemaene, ble skjemaene delt ut til to hele klasser. Det vil si at samtykkeskjemaet ble sendt ut til 52 elever. Da undersøkelsen skulle gjennomføres,

hadde jeg fått 20 samtykkeskjemaer tilbake. Svarprosenten på min frivillige undersøkelse endte på kun 38,5%, der svarprosenten til PISA er betydelig høyere.

3.5 Feltnotater

Under gjennomføringen av undersøkelsene fikk jeg bli med inn på skolebiblioteket til den aktuelle skolen. Mens jeg var der, tok jeg noen feltnotater. Feltnotater er en systematisk skriftliggjøring av ulike observasjoner (og samtaler) (Kjelaas, 2020, s. 41). Hvordan feltnotatene er systematisert, varierer fra prosjekt til prosjekt og forsker til forsker. Et av de største fellestrekkene er at feltnotatene nedskrives så fort som mulig, gjerne samme dag som eller dagen etter observasjonen er gjennomført. Dette er fordi detaljer fort kan forsvinne i hukommelsen, og nøyaktighet er et viktig konsept i notatene (Kjelaas, 2020, s. 41).

Feltnotater blir brukt under observasjoner og samtaler, for å huske alt som blir sagt eller observert. Det er dog ikke mulig å notere ned alt, og det er nødvendig med avgrensinger også her. Hvor avgrensningene gjøres, er opp til hver enkelt forsker. I tillegg til avgrensningene er det viktig å skille mellom faktiske beskrivelser av observasjoner og tolkninger av observasjoner. I realiteten går faktiske beskrivelser og tolkninger hånd i hånd, men det er viktig å skille mellom de to for sin egen analyse sin del (Kjelaas, 2020, s. 42).

3.6 Etiske betraktninger

I all forskning må det tas hensyn til etiske betraktninger (Stjernholm, 2020, s. 75), og denne avhandlingen er intet unntak. Jeg måtte være nøye med hvordan jeg formulerte spørsmålene jeg stilte. Dette både slik at spørsmålene ikke skulle være ledende, og slik at spørsmålene ble forståelige. Dette gjaldt også da jeg skulle fortelle om prosjektet til respondentene. Her kunne jeg ikke fortelle om resultatene jeg forventer eller ønsker, eller om hva jeg trodde de kom til å svare, da dette kunne ha påvirket hvordan de formulerte svarene sine. Formuleringen av selve undersøkelsen kunne også ha ført med seg problemer. Formuleringen av spørsmålene kunne virke ledende, selv om dette ikke var intensjonen. En annen mulighet er at spørsmålene ble formulert på en slik måte at respondenten ikke forsto hva spørsmålet egentlig gikk ut på. Det var også viktig å passe på at undersøkelsen ikke inneholdt for mange spørsmål, da spørreskjemaer kan være

slitsomme og kjedelige å svare på, særlig over tid eller når de handler om krevende temaer (Stjernholm, 2020, s. 71).

I tillegg var alt av personvern viktig å huske på. Alle prosjekter der gjennomføringen krever respondenter, eller der gjennomføringen påvirkes av personvern på en eller annen måte, må få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) før de kan gjennomføres. I løpet av prosjektperioden har Norsk senter for forskningsdata slått seg sammen med Uninett AS og Unit, og endret navn til Sikt (Sikt a, 2022). Jeg sendte dog søknad om å få prosjektet mitt godkjent allerede i løpet av høsten 2022, og jeg sendte dermed søknad til Norsk senter for forskningsdata. I søknadsskjemaet beskrev jeg prosjektet, og la med et utkast av både spørsmålene til undersøkelsen og samtykkeskjemaet som ble sendt ut til elever og foresatte før gjennomføringen fant sted. Både spørreundersøkelsen og samtykkeskjemaet ligger vedlagt nederst i avhandlingen, henholdsvis som vedlegg 1 og vedlegg 2.

Alle elevene som svarte på undersøkelsen måtte ha samtykke fra sine foresatte før de fikk delta, da alle respondentene er åttendeklassinger og ikke er gamle nok til å samtykke selv (Sikt b, 2022). Selv med samtykke er elevenes mening det viktigste. Dersom eleven vil delta og har samtykke, er dette uproblematisk og eleven får delta. Dersom eleven ikke vil delta, men har samtykke fra foresatte, er det eleven sin preferanse som prioriteres, og eleven slipper da å delta. Dersom en elev derimot har lyst, men ikke har samtykke, får ikke eleven deltatt, i og med at vedkommende er under 15 år gammel.

3.7 Gjennomføring

3.7.1 Pilotering

Da selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen nærmet seg, arrangerte jeg en pilotering. Dette ble gjennomført noen uker før spørreundersøkelsene ble sendt ut til respondentene. Piloteringen ble utført ved å sende ut undersøkelsen til et utvalg medstudenter, der jeg spurte om de kunne svare på spørsmålene med samme tankegang de hadde da de selv var tenåringer. Bakgrunnen for å gjennomføre piloteringen med akkurat disse medstudentene, var at alle er lærerstudenter og de fleste går siste året på lærerstudiet nå. Jeg kjenner derfor studentene relativt godt, og vet at de svarer så oppriktig de kan når jeg spør om de kan svare som tenåringer. Undersøkelsen som ble

sendt ut til pilotering var relativt lik undersøkelsen jeg endte opp med, men piloteringen førte til noen små endringer.

Det finnes mange grunner til å gjennomføre en pilotering når det kommer til større oppgaver. I spørreundersøkelser er det spesielt viktig at spørsmålene er formulert på en forståelig måte. Dette innebærer at respondentene forstår hva jeg vil frem til gjennom spørsmålene, slik at jeg faktisk får svar på det jeg lurer på (Stjernholm, 2020, s. 75). I etterkant av piloteringen gikk jeg gjennom svarene jeg hadde fått fra mine medstudenter. Dette førte til endringer i noen detaljer, i tillegg til omformuleringer på et par spørsmål. Ved å gjennomføre en slik pilotering, minsket jeg muligheten for misforståelser blant respondentene. Risikoen for misforståelser ble dog ikke helt borte, men jeg kan anta at jeg unngikk noen.

3.7.2 Selve gjennomføringen

Etter at piloteringen var gjennomført, var det på tide med selve undersøkelsen. Den skulle egentlig bli gjennomført i midten av desember 2022, men på grunn av uforutsigbare hendelser ble den gjennomført i begynnelsen av januar 2023 i stedet. Totalt med 52 elever tilbudt deltakelse i prosjektet, men på grunn av lite respons og få returnerte samtykkeskjemaer, endte jeg opp med 20 respondenter. Dette tilsvarer en svarprosent på 38,5%. Jeg fikk tilbud av læreren jeg kommuniserte med om å komme tilbake for å gjennomføre en andre gang, med andre respondenter dersom det skulle være nødvendig. I samråd med veileder, konkluderte jeg med at de 20 respondentene jeg hadde fått svar fra inneholdt nok analysemateriell til en masteravhandling på størrelse med denne.

De 20 respondentene var fra to ulike klasser, men undersøkelsene ble gjennomført samtidig og respondentene fikk ikke mulighet til å snakke seg i mellom mens de gjennomførte. I en klasse var det tretten respondenter, mens det var syv respondenter tilhørende den andre klassen. I klassen med tretten respondenter ble undersøkelsen gjennomført i klasserommet samtidig som resten av klassen jobbet individuelt med et annet prosjekt. I klassen med syv respondenter, ble disse syv med meg på biblioteket for å gjennomføre, da resten av klassen ble igangsatt med et større gruppeprosjekt og det var mye lyd i klasserommet.

Undersøkelsene ble gjennomført mens jeg var delvis tilstede i rommet. Delvis tilstedeværelse betyr her at jeg var i klasserommet med tretten respondenter mens

læreren presenterte undersøkelsen for de elevene det gjaldt. Jeg var kun tilstede under presentasjonen, og svarte på generelle spørsmål som læreren hadde. Elevene fikk også mulighet til å stille spørsmål, men det var ingen som benyttet seg av dette. Før de begynte besvarelsene sine, informerte jeg om at det ikke fantes fasitsvar på noen av spørsmålene. I tillegg forklarte jeg at jeg skulle tolke svarene deres i etterkant, særlig svarene på de åpne spørsmålene, og fortalte at jeg derfor satte veldig stor pris på om de svarte mer enn «jeg vet ikke» på de få åpne spørsmålene jeg hadde, da akkurat den setningen er svært vanskelig å tolke. Etter å ha informert om dette, forlot jeg rommet og lot faglæreren styre resten av gjennomføringen.

I den andre klassen, klassen med syv respondenter, fikk jeg spørsmål av faglæreren om jeg kunne ta med meg elevene det gjaldt på biblioteket for å gjennomføre. Dette sa jeg ja til, slik at vi ikke forstyrret resterende undervisning som foregikk i klasserommet. Ved å gjøre dette var jeg klar over at min tilstedeværelse kunne påvirke svarene til respondentene. Dette gjaldt også da jeg var delvis tilstede i klasserommet med tretten respondenter, men gjaldt i større grad på biblioteket. For å unngå at min tilstedeværelse påvirket svarene, holdt jeg meg til en annen del av rommet enn der elevene satt. Jeg beveget meg rolig rundt og observerte biblioteket som helhet, og skrev blant annet ned feltnotater om bibliotekets utforming.

På forhånd hadde læreren fortalt litt om prosjektet og om meg, men ikke om resultatene jeg forventet meg. Før gjennomføringen svarte jeg på spørsmål elevene hadde om undersøkelsen. Jeg svarte også på spørsmål om formuleringer underveis. Blant annet lurte en respondent på hva hen skulle gjøre, dersom hen var usikker og vippet mellom alternativene. Svaret mitt til dette, var at respondenten skulle velge alternativet som passet best til egen oppfatning.

Etter at elevene hadde gjennomført spørreundersøkelsen, lastet jeg ned resultatene og lagret alle på en kryptert disk på min private pc. Disken ble kryptert med passord, og det er kun jeg som har hatt tilgang til passordet. Da analyseprosessen begynte, åpnet jeg disken hver gang jeg skulle se på resultatene og lukket den hver gang dagens arbeid var ferdig. Resultatene lå aldri åpne uten at jeg satt ved pc-en og arbeidet. Da jeg analyserte flervalgsspørsmålene tok jeg utgangspunkt i diagrammene utformet av Nettskjema, eksempler på diagrammene er fremlagt i *kapittel 4: Analyse*.

For å gjøre gjennomgangen av resultatene enklere, og mer forståelige, valgte jeg å kategorisere noen av svarene på de åpne spørsmålene. Dette valgte jeg å gjøre for å ikke miste kontroll over svarene, noe som er en risiko med åpne spørsmål i en

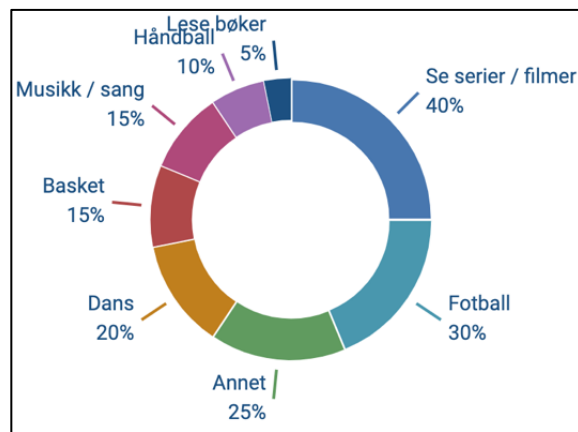
spørreundersøkelse (Stjernholm, 2020, s. 84). Kategoriseringen ble bestemt ved at jeg plasserte elever som hadde svart likt eller nesten likt i samme kategori. Hvis en respondent for eksempel svarte at hen leser fordi hen har lyst, og en annen svarte at hen leser fordi det er gøy, kunne disse to bli plassert i en overordnet kategori som omhandlet lesing som skaper lyst og glede.

4 Analyse

Alle spørsmålene som ble brukt i spørreundersøkelsen ligger vedlagt som vedlegg 1. Der ligger spørsmålene i kronologisk rekkefølge, og jeg ramser derfor ikke opp alle her. Jeg kommer her til å gå gjennom resultatene fra undersøkelsen, både bakgrunnsindikasjoner og de som spesifikt handler om lesing. Undersøkelsen er delt i tre sekvenser, og jeg kommer derfor til å gjennomgå sekvensene hver for seg. Først tar jeg for meg bakgrunnsindikasjonene, den desidert korteste sekvensen med kun tre spørsmål. Deretter tar jeg for meg sekvensen som omhandler lesing, og til sist sekvensen som omhandler skolebiblioteket, begge med 11 spørsmål hver. Totalt inneholdt undersøkelsen 25 spørsmål.

4.1 Bakgrunnsindikasjoner (sekvens 1)

Det aller første spørsmålet i undersøkelsen omhandlet kjønn. Bakgrunnen for dette spørsmålet var å vite fordelingen av kjønn hos respondentene, om dette eventuelt påvirket resultatene sammenliknet med andre, liknende undersøkelser. Vi vet blant annet at jenter skårer bedre enn gutter på PISA-undersøkelsene, og det er derfor et viktig sammenlikningspunkt. Respondentene fikk alternativene: *gutt*, *jente* og *ikke-binær*. Ingen respondenter valgte siste alternativ, og alle fordelte seg likt mellom de to andre alternativene. Dette vil si at 50% gutter og 50% jenter gjennomførte undersøkelsen. De to neste spørsmålene handlet om fritidsaktiviteter, og elevene hadde mulighet til å velge flere aktiviteter. Som det kommer frem i diagrammet under, er interessene relativt spredt. Den dominerende fritidsinteressen er å se på serier eller filmer, deretter fotball, og så videre. De som svarte *annet* hadde muligheten til å legge inn svar i en tekstboks, og her ble det lagt inn aktiviteter som svømming, gaming, slalåm, og å være sammen med venner.

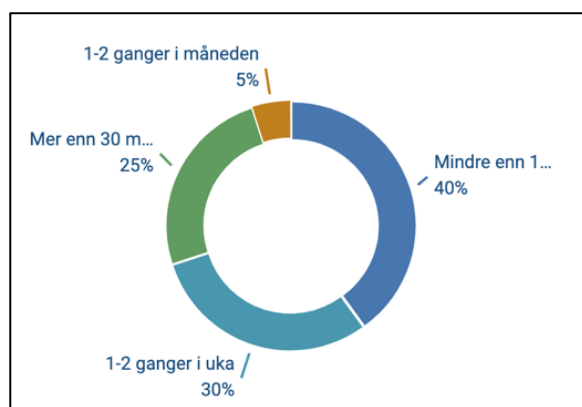


Figur 3 Svardiagram på spørsmål 2: Hva liker du å gjøre på fritiden?

4.2 Lesing (sekvens 2)

Den neste delen med spørsmål, den andre sekvensen av den tredelte undersøkelsen, omhandlet lesing. Her kom det både generelle spørsmål om lesemengde og lesevariasjon, holdninger til lesing i hjemmet og lesing på skolen. Aller først stilte jeg spørsmålet: *Liker du å lese?*. Her svarte 50% ja, og 50% nei. Av de 50% som svarte ja, var det 70% jenter og 30% gutter. Tilsvarende var det 70% gutter og 30% jenter som svarte nei. De to neste spørsmålene baserte seg på lesing, enten på skolen eller hjemme. 80% svarte at de kun leser i lesekvarteren på skolen, mens de resterende 20% svarer at de leser 1-2 ganger i uka på skolen.

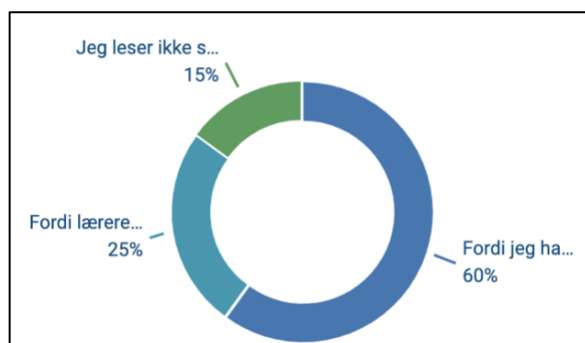
Svarene som omhandlet lesing av bøker hjemme, var mer varierte. De fleste (40%) svarte at de leser mindre enn én gang i måneden hjemme, som var det alternativet med minst lesing hjemme. De resterende 60% er spredt fra 1-2 ganger i måneden, til mer enn 30 minutter hver dag. Her var det også spørsmål om hvor mye de andre i husholdningen leste, inkludert meldinger, aviser og liknende. Her svarte 40% at de hjemme leser en gang i blant, mens 35% svarte at de hjemme leser ofte. De siste 25% fordelte seg mellom sjeldent og aldri. I de fleste respondentenes husholdninger er lesing en sjelden forekomst.



Figur 4 Svardiagram på spørsmål 6: Hvor ofte leser du bøker hjemme?

Neste del av undersøkelsen fokuserte på sjangervalg. Her fikk respondentene utdelt ulike sjangre, og spørsmål om hvilke sjangre de pleide å lese. Dersom ingen av sjangrene passet eller jeg hadde glemt en sjanger, fikk de muligheten til å velge *annet*, og skrive inn andre sjangre her. Respondentene hadde mulighet til å velge flere alternativer. Her svarte 40% at de leser fantasi og mysterie, mens 50% svarte at de leser krim. En skrev også krim som svar i *annet*-boksen. 30% svarte at de leser romanse, og 25% at de leser skrekk eller grøsser. De siste kategoriene var *biografier* (15%), *jeg leser ikke* (10%) og *annet* (15%). Alle respondentene hadde mulighet til å skrive inn andre sjangre, noe syv stykker gjorde. Her kom alternativer som *komedie*, *faktabøker om krig og historie*, *avsier*, *bøker om fotball* og *tegneserier*.

De tre neste spørsmålene i undersøkelsen, handlet om lesemotivasjon og lesing på skolen. Det første av de tre spørsmålene (spørsmål 10) var formulert slik: (*Om du leser skjønnlitteratur*) *Hvorfor leser du skjønnlitteratur?*. Her svarte 25% at de leser fordi læreren sier at de må, mens 15% svarte at de ikke leser skjønnlitteratur generelt. De resterende 60% svarte derimot at de leser fordi de har lyst. Dette tilsier at minst 10% av respondentene som sier at de ikke liker å lese, svarer at de leser skjønnlitteratur fordi de har lyst. Spørsmål 11 og 12 baserte seg på lesing i klasserommet, spesifikt om mengden sakprosa og skjønnlitteratur som blir formidlet i klasseromssettinger. Her svarte 45% av elevene at det blir lest mye skjønnlitteratur i timene, mens 70% svarte at det blir lest mye sakprosa i timene.



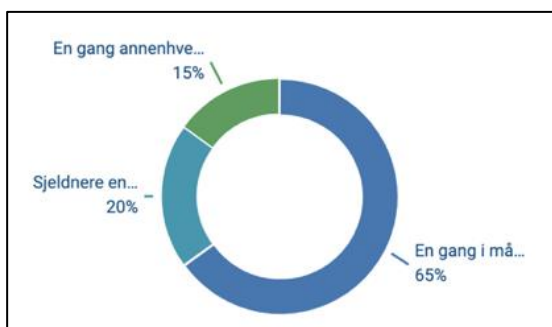
Figur 5 Svardiagram fra spørsmål 10: (Om du leser skjønnlitteratur) Hvorfor leser du skjønnlitteratur?

De to neste spørsmålene, og de siste spørsmålene i sekvensen om lesing, var åpne spørsmål. Det første spurte etter hva som gir elevene lyst til å lese, hva som medfører leselyst hos elevene. Siden spørsmålet var obligatorisk, har jeg her mottatt 20 svar. Jeg har slått sammen noen av svarene, da de var relativt like og baserte seg på det samme. Jeg endte da opp med ni ulike kategorier. Kategorien med flest svar var *spennende baksider*. Totalt mente 25% at dette var det viktigste når de skal plukke opp en ny bok. De to neste kategoriene, begge med 15%, var *morsom handling* i bøkene det er snakk om, og et ønske om å bli bedre i lesing. Deretter kom tre kategorier med 10% hver. Først har vi *anbefalinger fra venner og familie*, så har vi *leser kun når jeg må, vil aldri*, og til sist to stykker som svarte *jeg vet ikke*. De siste 15% respondentene fordelte seg på tre ulike kategorier: *interessant innhold*, *bøker basert på filmer* og *godt skrevne bøker*. Totalt sett ni varierte kategorier, som alle kan gi gode svar på hva elevene mener og tenker.

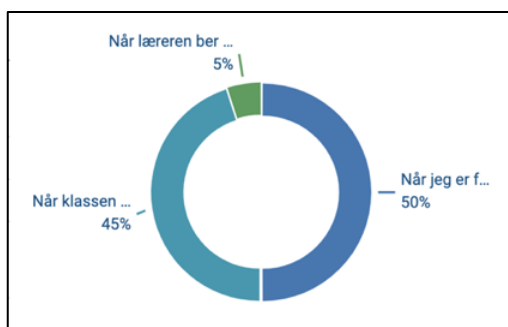
Det siste spørsmålet i denne sekvensen, spørsmål 14, spurte om vi lærere eller foresatte kan bidra med noe for å øke leselysten blant elevene. Dette spørsmålet var også obligatorisk, og jeg har gjennomgått 20 ulike svar her også. Igjen har jeg slått sammen en del, og endt opp med åtte ulike kategorier. Den desidert største kategorien her, med 35% av respondentene, var *flere bokanbefalinger, særlig fra de hjemme*. Deretter har jeg to kategorier med 15% hver; *nei* og *jeg vet ikke*. Denne gangen var det to kategorier med 10% hver, der en var *belønning av lesing* og den andre var *leser allerede mye, så trenger ikke hjelp*. Til sist kom tre kategorier med 5% hver. De var: *motivasjon*, *la elevene bestemme bøker til skoleoppgaver selv* og *jeg burde gjøre mer selv*.

4.3 Skolebiblioteket (sekvens 3)

Den tredje, og siste sekvensen av spørreundersøkelsen starter relativt likt som den andre, med et spørsmål om elevene liker å gå på skolebiblioteket. Her svarer 90% ja og 10% nei. De to neste spørsmålene (spørsmål 16 og 17) baserte seg på når og hvor ofte elevene låner bøker på skolebiblioteket. På spørsmål 16 (*Hvor ofte låner du bøker?*) svarte 65% at de låner bøker en gang i måneden, mens 20% svarte at de låner sjeldnere enn det. De siste 15% svarte at de låner bøker en gang annenhver uke. På spørsmål 17 (*Når låner du bøker på skolebiblioteket?*) svarer 50% at de låner en ny bok når de er ferdige med den de lånte sist. 45% sier at de låner når klassen er på skolebiblioteket, mens de siste 5% låner når læreren sier at de må.

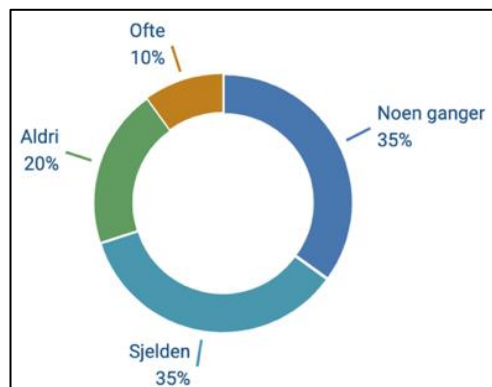


Figur 6 Svardiagram på spørsmål 16: Hvor ofte låner du bøker?



Figur 7 Svardiagram på spørsmål 17: Når låner du bøker på skolebiblioteket?

Med spørsmål 18 bevegde jeg meg tilbake mot sjangerfokuset, og spør om elevene leser de samme sjangrene hjemme som de låner på skolebiblioteket. Her svarer 45% ja og 25% nei, mens de siste 30% svarer at de ikke leser hjemme. Spørsmål 19 fokuserte på lærerens bruk av skolebiblioteket, og lurte på om læreren bruker bøker fra skolebiblioteket i norsktimene. Her svarte respondentene delt. 10% svarte at læreren ofte bruker bøker fra biblioteket i norsktimene, mens 35% svarte at læreren gjør det noen ganger. De siste 55% fordeler seg mellom at læreren sjeldent bruker bøker fra skolebiblioteket (35%), og at læreren aldri gjør det (20%). Spørsmål 20 legger vekt på om elevene får hjelp hvis de lurte på noe i forbindelse med skolebiblioteket, enten av lærer eller av bibliotekar. 40% av elevene svarte at de får hjelp av lærer, mens 30% svarte at de får hjelp av en bibliotekar. 25% svarte at de aldri spør om hjelp, og de siste 5% svarte at de ikke får hjelp.



Figur 8 Svardiagram på spørsmål 19: Bruker læreren noen ganger bøker fra skolebiblioteket i norsktimene?

De neste spørsmålene baserer seg på selve innholdet til skolebiblioteket. Det første av spørsmålene var et åpent spørsmål om hva slags bøker biblioteket har. Her svarte de fleste alt, enten gjennom å skrive *alt*, *mange forskjellige* eller ramse opp mange ulike sjangre. Noen spesifiserte at biblioteket inneholdt faktabøker, både på norsk og engelsk, andre spesifiserte romaner. En respondent nevnte fotballbøker. Neste spørsmål (spørsmål 22), spurte om skolebiblioteket har de mest populære sjangrene eller ikke. Her svarte 70% at skolebiblioteket innehar de mest populære sjangrene, mens 30% svarte at de ikke har det.

Spørsmål 23 og 24 fortsetter i en liknende retning som spørsmål 21 og 22. Spørsmål 23 lurte på om biblioteket jevnlig får inn nye bøker. Her svarte 65% ja og 35% nei. Spørsmål 24 er igjen et åpent spørsmål, der fokuset er på hva slags bøker skolebiblioteket oftest får inn. Igjen har elevene formulert seg ulikt, men jeg har slått sammen noen svar og endt opp med seks kategorier. Siden dette var en tekstoppgave, har noen nevnt flere kategorier og dermed endt opp i flere av mine seks inndelinger. Dette innebærer at jeg ender opp med et større totalt antall enn 20 svar, men det er på grunn av respondenter som hadde mye å dele. Dem største kategorien, med åtte respondenter (40%) svarte enkelt og greit *populære bøker*, uten vider spesifisering. Neste kategori, med fem respondenter (25%) svarte *jeg vet ikke*. De tre neste kategoriene, med to respondenter (10%) hver, svarte *fantasi*, *fakta* og *ny litteratur*. De siste kategoriene, med en respondent (5%) hver, var *kjedelige bøker*, *realistiske bøker*

om livssituasjoner og liknende, og sist, men ikke minst *sånne jævlig tjukke bøker*, noe jeg antar betyr sakprosa eller tjukke fantasibøker.

Det aller siste spørsmålet i undersøkelsen, spørsmål 25, var også et åpent spørsmål. Her lurte jeg på om elevene selv trodde at de hadde lest like mengder som de gjør i dag, dersom de ikke hadde hatt skolebibliotek. Jeg ba om begrunnelse på svarene deres, og endte derfor opp med åtte kategorier. Tre av kategoriene baserer seg på *nei*, mens fem av kategoriene baserer seg på *ja*. 20% svarte kun *ja* eller *nei*, to svarte *ja* og to svarte *nei*. 30% svarte at de ikke hadde lest like mengder, fordi de ikke hadde hatt like god tilgang på bøker og tekster. 25% svarte at de ikke hadde lest like mengder fordi de liker best å lese på biblioteket. De som svarte *nei*, var altså ganske samstemte. De som svarte at de hadde lest like mengder som i dag, var mer spredt i begrunnelsene sine. 10% svarte at de hadde lest like mye, fordi mye av det de leser er på nett og uavhengig av skolebiblioteket. 5% svarte at lesemengden ikke hadde endret seg, fordi de voksne sier en må lese uansett. Blant de 10 siste prosentene svarte 5% at mengden hadde vært lik fordi det eksisterer mange bøker hjemme, mens 5% svarte at mengden hadde vært lik fordi respondenten ikke leser i dag.

4.4 Feltnotater

Mens elevene gjennomførte spørreundersøkelsen på biblioteket, beveget jeg meg rundt i rommet for å observere bibliotekets utforming. Jeg tok der noen feltnotater, som her blir utdypet.

Skolebiblioteket var et relativt lite rom til bibliotek å være, samtidig som det var romslig. Utvalget av bøker var stort, og så vidt jeg la merke til var de fleste sjangre representert i hyllene. Biblioteket hadde en egen hylle dedikert til engelske bøker. De fleste bøkene i rommet var dog skrevet på, eller oversatt til, norsk. I rommet var det omtrent 20 sitteplasser, fordelt på myke puter, dype stoler og noen benker ved siden av ulike bord. En egen del av biblioteket var dedikert til faglitteratur. Denne delen var plassert midt i rommet, slik at den var lett å finne frem til selv om den var liten.

Innenfor faglitteraturen var engelsk og matematikk underrepresentert. I engelskfaget sto det kun et par bøker, og matematikkhyllen inneholdt ingen bøker selv om det var holdt av plass. Årsaken til dette kan være at bøkene var utlånt, men det tilsier ikke et stort utvalg innenfor sjangrene.

Generelt sett oppfattet jeg biblioteket som et innbydende rom, nesten hjemmekoselig, der elevene kan sitte når de trenger et avbrekk fra skolehverdagen. Dersom den aktuelle skolen er som andre skoler, er det blant annet dette skolebiblioteket skal brukes til. I Bergan og Fredwall skrives det om flere elever som bruker skolebiblioteket som et pauserom, et rom der det er stille og rolig, og et rom som er noe annet enn klasserommet (Bergan & Fredwall, 2023, s. 190). Flere av respondentene fra min spørreundersøkelse påpeker også at biblioteket er et koselig sted å være, enten det er for å lese eller for å være med venner.

5 Diskusjon

I 2018 svarte halvparten av de norske elevene som deltok i PISA-undersøkelsen at de ikke leser for fornøyelse, de leser ikke fordi de har lyst (Roe, 2020, s. 112). Dette er en drastisk nedgang sammenliknet med statistikken fra tidligere undersøkelser. Som vi allerede vet, er lesing en viktig del av hverdagen, både på skolen og senere i arbeidslivet. Det er derfor viktig at elevene tilegner seg gode leseferdigheter, og den beste måten å tilegne seg bedre leseferdigheter er ved å lese mer. For at elevene skal lese mer, kreves det mer leselyst og lesing for fornøyelse. Hvordan vi som lærere, og eventuelt foreldre, skal få til dette er derimot en utfordring.

Jeg skal her drøfte mine resultater opp mot tidligere forskning. Her har jeg også valgt å dele opp resultatene fra undersøkelsen på samme måte som under *kapittel 4: Analyse*. Jeg skal først gjennomgå sekvensen om lesing, leselyst og lesemotivasjon. Deretter skal jeg drøfte resultatene fra sekvensen om lesing på skolebiblioteket.

5.1 Lesing på elevenes fritid

To av de første spørsmålene i undersøkelsen handlet om fritidsinteresser. Spørsmål 2 var et flervalgsspørsmål der respondentene kunne velge flere alternativer. Dersom ingen av alternativene passet, kunne de skrive inn andre fritidsaktiviteter i en tekstboks under spørsmål 3. Et av alternativene var, som nevnt i underkapittel 4.1., *å lese bøker*. Kun 5% av respondentene valgte dette alternativet, og ser på lesing som en fritidsaktivitet. Det er dog viktig å huske på at de her hadde mulighet til å velge flere alternativer, og det kan hende at noen respondenter valgte andre fritidsaktiviteter over lesing. Kanskje fordi de ikke ser på lesing som en aktivitet.

De resterende 95% som ikke valgte lesing, varierte svarene mellom fotball, håndball, basket, være med venner, svømming, og mer. En stor andel respondenter, hele 40% svarte at de også bruker fritiden sin på å se filmer og serier. Resultatene tyder på at de fleste prioriterte fritidsaktivitetene enten innebærer fysisk aktivitet eller en skjerm. Vi vet at skjermen gradvis dominerer hverdagen til ungdommer, og at de fleste barn og unge i Norge har en skjerm de kan se på. Dette er også tilfellet på barneskolen der jeg selv jobber. Der har alle elevene sin egen iPad fra første klasse og hele veien til syvende. Skolen respondentene tilhører er heller intet unntak, og elevene har hver sin iPad til skolearbeid. I tillegg er alle respondentene åttendeklassinger, i starten av tenårene, og det er derfor ikke overraskende at de fleste bruker mye tid foran en skjerm.

Etter all sannsynlighet har de en skjerm de ser på hjemme også, enten det er en telefon, en iPad, en pc eller kanskje en kombinasjon.

At elevene ser mye på, og dermed leser mye på, ulike skjermer er ikke nødvendigvis negativt. Flere ganger har den digitale leseforståelsen til barn og unge blitt undersøkt, og flere ganger har forskerne konkludert med at det ikke er ekstreme forskjeller (Delgado, et al., 2018). Det er urealistisk å forvente at det digitale i hverdagen blir borte. I stedet burde vi bruke de digitale hjelpemidlene vi har på gode og læringsrike måter. Hvordan de digitale hjelpemidlene preger hverdagen til elevene, kommer til dels frem i løpet av undersøkelsene mine. På spørsmålet om elevene hadde lest like mye uten et skolebibliotek, blir det blant annet trukket frem at det finnes mye bøker og lesestoff på nett, og at bøker derfor ikke er like viktig lenger. Når fokuset legges over på bøker, både fysiske og digitale, ser vi at lesevanene til elever i dag er varierte. Respondentene i min undersøkelse var todelt her. 50% svarte at de liker å lese, mens 50% svarte at de ikke liker å lese.

Lesing blant de hjemme er en viktig påvirkningskraft i forbindelse med leselyst og lesemengde. 25% av respondentene svarte at de leser mer enn 30 minutter hjemme hver dag, mens hele 40% svarte at de leser hjemme mindre enn en gang i måneden. Flere av elevene svarte at de kun leser på skolen, og at de ser på lesing som noe de må gjøre for å komme seg gjennom hverdagen og skoledagen. Det er ikke noe de gjør fordi de har lyst, men fordi de må. Vi ser samtidig et skille mellom elever med foresatte som leser mye og elever med foresatte som leser lite. Elever med foresatte som leser mye hjemme, foretrekker oftere å lese mer enn elever med foresatte som leser lite hjemme (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 44; Roe, 2020, s. 109). Om de foresatte leser på skjerm eller i fysiske bøker var ikke en del av spørsmålene, og er derfor ikke mulig å svare på.

5.2 Leselyst og lesemotivasjon

En liknende tendens, der foresatte som leser påvirker barn til å lese og motsatt, finner jeg på spørsmålet om hva som motiverer elevene til å lese, altså lesemotivasjonen. Når jeg her bruker begrepet *lesemotivasjon* har jeg samme definisjon som ble brukt i teorikapittelet i bakhodet. Det vil si at lesemotivasjonen er det som påvirker elevene til å plukke opp en bok, og det som påvirker elevene til å fortsette lesingen selv om den kan bli vanskelig (Hennig, 2019, s. 15). Spørsmål 10 i spørreundersøkelsen var: *Hvorfor leser du skjønnlitteratur?* Dette var et spørsmål med ulike svaralternativer, der alternativene var: *Fordi jeg har lyst, fordi læreren sier jeg må, fordi vennene mine gjør*

det, fordi de hjemme sier at jeg må og jeg leser ikke skjønnlitteratur. Ingen av respondentene svarte at de leser fordi vennene deres gjør det, eller fordi de hjemme sier at de må. Derimot svarte 25% at de leser fordi læreren sier at de må, noe som tilsier en ytre motivasjon og påvirkningskraft fra læreren. 15% svarte at de ikke leser skjønnlitteratur, mens hele 60% svarte at de leser skjønnlitteratur fordi de har lyst. Vi lærere skal være forbilder for elevene, enten det er lesende forbilder eller forbilder i hverdagen (Hjellup, 2018, s. 104). At 25% av respondentene leser fordi læreren sier at de må, indikerer enten en god påvirkningskraft fra lærer eller læreren som et godt forbilde.

Av de 60% som svarte at de leser skjønnlitteratur fordi de har lyst, er det minst 10% som samtidig svarte at de ikke liker å lese. I tillegg har en respondent svart at hen liker å lese, men ikke leser skjønnlitteratur. En elev som liker å lese, men som ikke leser skjønnlitteratur kan henge sammen med sjangrene eleven leser på fritiden, for eksempel om eleven leser biografier. Når en respondent har sagt at hen ikke leser skjønnlitteratur, men leser bøker, betyr dette at 15% svarte at de leser skjønnlitteratur fordi de har lyst, samtidig som de har svart at de ikke liker å lese. Hva er det med skjønnlitteraturen som gir elevene leselyst likevel?

Resultatene tyder på at respondentene synes det er vanskelig å bestemme seg for om de liker å lese skjønnlitteratur eller ikke. Kanskje de trodde at jeg vektla sakprosa eller lesing på skolen i det første spørsmålet? Mine resultater her kan sammenliknes med resultatene Roe og Blikstad-Balas fant da de pratet med ungdomsskoleelever om lesing av skjønnlitteratur. Her oppdaget de at elevene brukte begrepene *interessant* og *kjedelig* i stedet for *lettlest* og *vanskelig* som var begrepene det ble spurt om (Roe & Blikstad-Balas, 2022, ss. 161-164). Det kan derfor tenkes at respondentene i min undersøkelse tenkte på «kjedelige» bøker da jeg spurte om de liker å lese, men kom på flere «interessante» bøker da jeg trakk frem skjønnlitteratur spesifikt.

Det finnes mange grunner til at 15% av respondentene har svart at de liker å lese skjønnlitteratur, men ikke liker å lese. Denne inkonsistensen kan begrunnes i en misforståelse. Det kan hende at elevene trodde jeg spurte om de likte å lese på skolen, i og med at de fikk undersøkelsen utdelt på skolen. Det kan også hende elevene antok at jeg spurte om sakprosa og ikke skjønnlitteratur, da det ikke var spesifisert i spørsmålet. En annen mulighet er at elevene i utgangspunktet ikke liker å lese, eller ikke ser på seg selv som lesere, men leser skjønnlitteratur fordi de har lyst. Det ble ikke spurt om hvor ofte de leser skjønnlitteratur i dette spørsmålet, og det er derfor en mulighet at elevene

som svarte at de ikke liker å lese, leser skjønnlitteratur fordi de har lyst de få gangene det skjer.

Det er mye som kan gi elever, og andre, lyst til å lese. *Leselyst* er et vanskelig begrep å sette en definisjon på, da de fleste har en klar indikasjon på hva begrepet innebærer. Begrepet kan sees i sammenheng med *leseglede* og *leseinteresse*, men her oppstår samme problematikk når det trengs definisjoner (Hennig, 2019, s. 14). Hennig spesifiserer at han tror de fleste opplevelser av leselyst, eller leseglede, er knyttet til kreativiteten bak å skape en egen fortellingsverden (s. 29). Dette innebærer blant annet at leserne må inneha evnen til å se for seg den verden de leser om, slik at de får lyst til å leve seg videre inn i handlingen.

Blant mine respondenter svarer de fleste (25%) at de får lyst til å lese en bok hvis forsiden og baksiden på boka ser spennende ut. Flere av respondentene trakk også frem at de får leselyst av bøker som omhandler temaer de er interesserte i, enten dette er biografier om fotballspillere eller fantasibøker fulle av magi og fantastiske vesener. Begge senarioene bekrefter teorien til Hennig over. Både i en biografi om en fotballspiller og i en fantasibok om magi og drager, er leseren avhengig av å leve seg inn i fortellingen for å ha lyst til å lese videre. Kanskje eleven drømmer om å bli hovedpersonen selv, enten det er fotballspilleren som vinner verdenscupen eller magikeren som redder verden?

Dette perspektivet på egen lesing finner vi også hos flere elever. Ofte kommer perspektivet i forbindelse med leselyst. Joron Phil forteller om en gutt med norsk som andrespråk som leste seg gjennom en hel bok på norsk, selv om han ikke forsto alle ordene og uttrykkene (Phil, 2018, s. 26). Bakgrunnen for denne effektive, og imponerende leseprestasjonen, var enkelt og greit at gutten kjente seg igjen i hovedpersonen og handlingen. Disse faktorene veide tyngre enn språkforståelsen og det han manglet av språkferdigheter. De ordene og setningene han ikke forsto, utgjorde ikke en forskjell på den helhetlige handlingen.

Et par av elevene svarte at de ikke nødvendigvis leser fordi de har lyst til å lese, men fordi de har lyst til å bli bedre i lesing generelt. Dette viser en selvinnsikt som ikke alle åttendeklassinger har. En respondent skriver: *Jeg leser for å lære nye ord*. Sitatet indikerer en oppfatning og en innsikt om at en selv ikke kan alle ordene, eller ikke kan nok ord til å være komfortabel i skolehverdagen. Om denne enkelteleven kommer fra et flerspråklig hjem, kom til Norge for en kort stund siden, eller er født og oppvokst her,

har jeg ikke grunnlag til å uttale meg om. Uansett er dette perspektivet imponerende fra en åttendeklassing.

Det er mye som kan skape leselyst blant elever. Dersom elevene selv har mulighet til å velge en tekst blant et større utvalg, øker mulighetene for at elevene har lyst til å fullføre boka. Når elevene har fått velge sjanger, tekstform, tematikk og liknende selv, kan eventuelle utfordringer bli irrelevante så lenge de har en tekst de selv har lyst til å lese (Hennig, 2019, s. 82). Blant annet leser en del unge, særlig gutter, tegneserier i stedet for bøker. Mange voksne opplever at disse barna ikke leser, «fordi tegneserier ikke er det samme som bøker», og krever derfor at elevene må lese noe annet på skolen. Risikoen vi da tar dersom vi nekter elevene å lese tegneserier på skolen, er at de ikke finner noe annet interessant, og dermed ender opp uten å lese på skolen (Hennig, 2019, s. 82). Selv om tegneserier skiller seg fra bøker, bidrar de med mye viktig. Tegneserier er multimodale tekster, og kan blant annet hjelpe elevene med å utvikle gode tolkningsevner. I en tegneserie må leserne se på kombinasjonen av bilder eller tegninger og tekst, og de må fokusere på ulike onomatopoetikon samtidig som de må se på tegningene der de blir brukt. Alt dette kan bidra positivt til lesernes evne til multitasking og andre arbeidsoppgaver senere i livet.

Å fenge elevenes, eller lesernes, interesse er det viktigste når vi snakker om leselyst. Dersom en elev synes boka er spennende, spiller ikke vanskelighetsgrad eller lengden på boka like stor rolle lenger. Det er dette som skjedde med eleven Joron Phil snakket om et par avsnitt over (s. 26). Dette kommer også frem i mine resultater. Spørsmål 14 spurte om vi voksne kan gjøre noe for å påvirke leselysten til elevene. Dette var et åpent spørsmål, og noen svarte *ingenting*, slik som forventet. De fleste elevene kom likevel med konkrete svar. Blant de konkrete svarene var det mange som hang sammen med nettopp interessemoment. Flere av elevene svarte i linjene av «anbefale bøker» eller «gi meg tips om bøker som er bra». Dette tilsier at de vil ha tips fra oss voksne, uavhengig om det er lærer eller foresatt, til bøker som passer akkurat de. Rett og slett ønsker elevene seg flere personlige tips enn de opplever å få i dag. Flere av elevene spesifiserte at de ønsket seg flere personlige tips fra foresatte og andre hjemme, og ikke nødvendigvis fra læreren. Det er også en andel av respondentene som mener at belønning er veien å gå for å øke leselysten. At de får mer lyst til å lese, dersom de får belønning når de fullfører boka eller kapittelet. I slike tilfeller kan ulike lesekonkurranser være en mulighet, for eksempel tXt som kommer med utdrag fra nye bøker hvert år (Foreningen les, 2022).

5.2.1 Kjønnforskjeller

50% av mine elever svarte at de liker å lese. Tilsvarende svarte 50% at de ikke liker å lese. Da jeg først gikk gjennom resultatene, la jeg merke til kjønnsfordelingen på dette spørsmålet. Av de 50% som svarte at de liker å lese, var 70% jenter. Dette betyr at resultatene var motsatt for de som svarte nei, der 70% var gutter. Vi vet allerede at jenter har et forsprang når det kommer til leseferdigheter (Universitetet i Stavanger, 2020). Dette kommer frem gjennom PISA, LISA og Nasjonale prøver hver gang en av prøvene gjennomføres. At forskjellen var såpass stor, var noe jeg fant interessant.

Forfatter Arne Svingen har lenge vært opptatt av å skape leseglede hos guttene. Han påpeker blant annet at det er enklere å få jenter engasjert over lesing og bøker enn det er å engasjere gutter (Svingen, 2018, ss. 70-71). Å finne ut hva som er den beste metoden for å engasjere de mindre leseglade elevene, der derimot en større utfordring. Svingen mener at det er nødvendig med skumle bøker, bøker som inneholder temaer og handlinger som foreldrene kan synes er for drøye, men som elevene elsker (s. 72). Kanskje det er denne typen bøker vi trenger mer av for å engasjere guttene?

Forskjellen jeg fant i mine undersøkelser er stor, kanskje til og med veldig stor. Det kan være mange grunner til at jeg har oppnådd disse resultatene. Kanskje guttene ikke har lest noen spennende bøker i det siste, verken på skolen eller hjemme? Hva elevene oppfatter som spennende bøker er individuelt, og det kan være vanskelig å finne en spesifikk bok som passer for en hel klasse som læreren for eksempel kan bruke i undervisningssammenheng. Det kan også hende at hovedpersonen i en bok som i utgangspunktet er spennende, er jente, eller voksen. Gutter som i hovedsak ikke liker å lese, fullfører sjeldnere en bok eller et utdrag dersom hovedpersonen ikke er gutt på deres alder (Roe & Vagle, 2013, s. 432; Svingen, 2018, s. 75). Jentene som ikke liker å lese, kommer seg ofte gjennom tekster der hovedpersonen ikke har samme kjønn, dersom handlingen er spennende nok. Hvorfor denne forskjellen er såpass markant, er vanskelig å si.

Respondentene fra min undersøkelse fikk ikke et tekstutdrag eller en spesifikk bok de skulle tenke på mens de svarte på spørsmålene. Det er derfor ikke mulig å uttale seg om elevenes leseferdigheter, annet enn det de selv har påpekt. At det kun var tre respondenter, eller 15%, som er gutter og liker lesing, synes jeg er en trist bemerkning. Det er også noe jeg synes vi burde jobbe mer med i skolen, enten ved å gjennomføre

flere tiltak enn det allerede er innført, gi guttene spesifikke anbefalinger, eller bruke flere bøker rettet mot gutteleserne i undervisning. At noen av tiltakene er igangsatt på den aktuelle skolen er fullt mulig. En årsak til at det i så fall ikke kommer frem i resultatene mine, kan være at elevene fremdeles går i åttendeklasse. Det kan hende at tiltakene ikke har pågått lenge nok til at det har kommet frem resultater enda.

Mine todelte respondenter stemmer dog godt overens med leseforskningen ellers når vi fokuserer på kjønnsfordelingen av leselyst og lesemotivasjon. Dette er også noe som kommer frem i resultatene fra de ulike leseprøvene som gjennomføres i norsk skole, og er noe som gradvis har utviklet seg over flere år. Allerede mellom 2007 og 2011 var forskjellene mellom kjønnene store, særlig på oppgaver som inneholdt store tekstmengder og krevde god refleksjonsevne (Roe & Vagle, 2013, s. 428). Dette kan henge sammen med andelen gutter som leser hele bøker og lange tekstutdrag, men kan også påvirkes av andre årsaker.

5.2.2 Lesing på skolen

Norske elever i dag liker ikke å lese, og er blant de elevene som er minst positive til å lese (Roe, 2020, s. 107). Mange av elevene som blir intervjuet i forbindelse med ulike leseprosjekter, svarer at de ikke liker å lese. Samtidig endrer de svarene sine når spørsmålene blir utdypet. Som det ble drøftet mer i *underkapittel 5.2 Leselyst og lesemotivasjon*, fant jeg liknende resultater i min egen undersøkelse. Mens 50% av respondentene svarer at de ikke liker å lese, svarer 60% at de liker å lese skjønnlitterære bøker. En av respondentene har også svart at hen leser biografier, og ikke skjønnlitteratur. Dette tilsier at 15% av respondentene endret mening, etter å bli presentert med skjønnlitterære bøker spesifikt.

Denne reaksjonen kan henge sammen med elevenes forståelse av lesing på skolen. Lesing på skolen blir ofte delt i to; estetisk og efferent lesing. Estetisk lesing vektlegger fortellingene og tekstene som helhet, og får frem viktigheten av handlingsforståelse gjennom et helhetlig bilde. Efferent lesing vektlegger informasjonsuthenting. Hvor mye informasjon det er mulig å få ut av en tekst, og hvordan det kan gjøres på best mulig måte (Rosenblatt, 1994, s. 22). Det kan derfor hende at elevene skiller mellom de to typene lesing automatisk, og at de ikke tenker over muligheten for estetisk lesing i spørsmålet om de liker å lese, fordi de oftest opplever efferent lesing på skolen. Når spørsmålet om skjønnlitterære bøker kom, og

viste seg som en mulighet, kan det hende at flere tenkte over den estetiske lesingen også.

5.3 Lesing på skolebiblioteket

«Barn og unge som bruker skolebiblioteket og folkebiblioteket jevnlig, oppdager at det på mange måter er et frirom. De kan bevege seg fritt omkring og finne litteratur som interesserer dem. De kan sette seg hvor de vil, og prate med venner om det de leser eller finner på internett» (Phil, 2018, s. 40).

90% av respondentene i min undersøkelse sier at de liker å gå på skolebiblioteket, kanskje begrunnet på samme måte som beskrevet over. De går på biblioteket minst en gang i måneden, noen av elevene går enda oftere. Hele 50% av respondentene svarte at de er på biblioteket hver gang de trenger en ny bok, uavhengig om klassen er der eller ikke. Som vi leser i sitatet, kan mange elever oppleve en frihetsfølelse av å være på skolebiblioteket. Det er en arena som verken er klasserom eller hjem, uten lærere og foresatte som forventer at ulike oppgaver blir gjennomført.

Et av kriteriene for at et skolebibliotek skal være godt, er utvalget av bøker. Det er svært viktig at biblioteket innehar bøker om temaer og karakterer elevene selv interesserer seg for (Phil, 2018, s. 41). Dersom utvalget begrenser seg til bibliotekarens interesser, kommer en del elever til å falle av. Dersom fokuset legges på elevene selv og deres interesser, er sjansen større for at elevene kommer tilbake for å låne flere liknende bøker en annen gang. Ut fra mine resultater, har biblioteket på den aktuelle skolen et godt utvalg bøker og sjangre som interesserer elevene. I spørsmål 21 ble elevene spurt om dette, hva slags sjangre biblioteket har. Hele 65% svarte at biblioteket har alt, eller nesten alt av sjangre. De siste 35% varierte mellom *jeg vet ikke* og *faktabøker*.

Jeg spurte spesifikt om lesing på skolebiblioteket, og ikke om biblioteket som oppholdsrom, men fremdeles trakk noen elever frem det å treffe venner som noe å gjøre på biblioteket. Selve biblioteket har lagt opp til at elevene kan sitte i grupper, enten de vil lese eller gjøre noe annet. Samtidig er det viktig å huske på plasseringen av bøkene, og hvordan det påvirker. En av mine respondenter skrev «*Jeg får mer lyst til å lese når jeg går mellom alle bøkene*». Dette tilsier at tilgangen på bøker, og det faktum at bøkene er plassert rundt omkring i rommet, medfører mer leselyst enn andre faktorer for akkurat denne eleven.

Elevene i min undersøkelse var generelt sett positive til skolebiblioteket, uavhengig av mengden leselyst og lesemotivasjon de beskrev. Biblioteket ble fremstilt som et fredelig rom, som inneholdt mer eller mindre alt av bøker en tenåring kunne tenke seg. Positiviteten til biblioteket kan også henge sammen med om biblioteket oppleves som et fint sted å lese, eller som et oppholdsrom der elevene kan være sammen med venner (Bergan & Fredwall, 2023, ss. 190-193). Flere av respondentene trekker frem biblioteket som et sted å være med venner, både klassekamerater og elever fra andre klasser. Da jeg var på den aktuelle skolen, var biblioteket låst og jeg måtte låne nøkkel. Om dette er tilfellet hver dag, er det vanskelig for elevene å bruke biblioteket som oppholdsrom. Hvis dette ikke er tilfellet, og biblioteket vanligvis er åpent, antar jeg at en del elever bruker biblioteket som oppholdsrom.

5.3.1 Lærerens bruk av skolebiblioteket

Vi vet at norske elever er blant de elevene i Norden som leser minst, særlig når det er snakk om hele bøker. Med hele bøker her, menes det tekster på mer enn 100 sider. I sammenlikning med de andre landene i Norden, særlig Danmark og Finland, leser de danske og finske elevene 45% flere hele bøker enn de norske elevene gjør (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 66). Også Island og Sverige ligger høyere opp enn Norge gjør i denne undersøkelsen. Som bakgrunn her bruker jeg resultatene fra LISA-undersøkelsen i 2018, analysert av Roe og Blikstad-Balas. Det er ikke et nytt fenomen at norske elever ikke liker å lese bøker. På starten av 2000-tallet leste 16% av norske 15-åringer ukentlig. I 2018 var denne prosenten på 7% (Roe, 2020, s. 117).

Som fremtidig norsklærer synes jeg resultatene er bekymringsverdige, og jeg hadde derfor lyst til å ha med et spørsmål om dette i min egen undersøkelse. Samtidig måtte jeg omformulere det slik at spørsmålet passet inn i min problemstilling, og spørsmålet endte derfor opp med å legge fokus på læreren sin bruk av bøker fra skolebiblioteket i sin undervisning. Elevene måtte velge mellom *ofte*, *noen ganger*, *sjelden* og *aldri*. Da jeg sendte ut undersøkelsen hadde jeg forhåpninger om at de fleste skulle svare *ofte* eller *noen ganger*. Dette skjedde dog ikke. De fleste svarte *sjelden* eller *aldri*, mens kun 10% svarte *ofte*.

Det finnes mange grunner til at dette var resultatene jeg endte opp med. Blant annet kan elevene definere bruken av bøker fra skolebiblioteket ulikt, noe flere antakeligvis har gjort da flere av respondentene går i samme klasse. Det kan også være

en mulighet at læreren ikke annonserer det når det blir brukt bøker fra biblioteket, og at ikke alle elevene oppfatter det. En annen mulighet er at læreren sjeldent bruker bøker fra biblioteket. Om det er en av disse årsakene, eller en annen årsak til respondentenes svar, er ikke mulig å svare på. Jeg kan anta at svarene fra respondentene er på grunn av en av de tre årsakene. Resultatene mine stemmer overens med analysen gjort av LISA-undersøkelsen fra 2018. Her kom det frem at kun 29% av norske elever har lest en hel bok de siste årene. Hele 71% av norske elever har altså ikke lest en tekst på mer enn 100 sider de siste årene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 66).

I en annen analyse gjengitt av samme forfattere, kom det frem at det ikke alltid har noe å si hvor mange bøker en elev leser. Gjennom klasseromsundersøkelser i 50 ulike klasserom, hadde forfatterne observert at lærerne sjeldent brukte bøker i undervisningen, annet enn til fasitsvar og forhåndsbestemte tolkninger. Her oppdaget de at flere lærere ikke var ute etter elever med egendefinerte tolkninger, de ville ha elever med tolkninger som liknet læreren sine. Dette førte blant annet til at elevene ikke fikk øvd på og utviklet egen tolknings- og refleksjonsevne (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Både evnen til å tolke og evnen til å reflektere er viktige egenskaper å ha med seg ut i arbeidslivet, uavhengig av yrkesvalg. At et flertall av lærerne ikke var åpne for utviklingen av denne typen evner, er derfor noe vi som fremtidige og allerede yrkesaktive lærere må gjøre en innsats for å endre.

Bruken av bøker fra skolebiblioteket varierer selvfølgelig ut ifra hvilken lærer elevene har, da alle lærere har egne undervisningsmetoder, og fortrukne egenskaper og evner de løfter frem i klasserommet. Jeg bruker for eksempel biblioteket, og bøker generelt, mye i min egen undervisning, mens jeg kjenner mange lærere og lærerstudenter som «kun» bruker bøker fra biblioteket i lesekvarten til elevene. I slike situasjoner er det naturlig å anta at mine elever blir mer vant til å bruke biblioteket, og kanskje hadde svart at det brukes mye i undervisning, mens elevene til en av de andre lærerne hadde svart at læreren ikke bruker skolebiblioteket, selv om elevene låner bøker derfra i lesekvarten. Flere skolebibliotek har en, eller flere, bibliotekarer som kan hjelpe med å bringe biblioteket inn i klasserommet (Bergan & Fredwall, 2023, s. 48). Den aktuelle skolen har bibliotekar som hjelper elevene når de trenger det. Det er derfor mulig å anta at bibliotekaren også setter i gang ulike arrangementer på biblioteket, slik at biblioteket kan bli med inn på timeplanen.

Lærere har stort påvirkningskraft på elevene, i de fleste aspekter av livet. Lærerens påvirkningskraft har blitt undersøkt flere ganger, med ulike aspekter av

skolehverdagen prioritert. I 2016 gjennomførte Roe intervjuer med 42 niendeklassinger der hun blant annet spurte om hvem som inspirerte elevene til å lese, hva som påvirket lesemotivasjonen til hver elev. I denne undersøkelsen svarte kun to stykker at læreren inspirerte. De fleste la vekt på venner og familie (Roe, 2020, s. 109). Dette står i motsetning til mine resultater, der flere trekker frem at de hjemme burde gjøre mer for å motivere. Samtidig stemmer mine resultater overens med Blikstad-Balas og Roe sine når det kommer til bruk av bøker i klasserommet, da lærere som kun er ute etter meninger like sine egne kan oppleves som lite inspirerende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202).

Flere av mine respondenter er mer positive til lærerens påvirkning enn respondentene til Roe. På spørsmålet om hva som påvirker leselysten til elevene trekker flere frem anbefalinger fra voksne. En respondent påpeker at det er de voksne som kjenner elevene best, og som dermed vet hva slags bøker elevene kanskje liker. Samtidig spesifiserer respondentene at de ønsker seg flere anbefalinger fra de voksne hjemme. Her kan sosioøkonomiske forhold spille inn, da foreldre med trangere, økonomiske kår enn gjennomsnittet ikke kan prioritere penger til å kjøpe bøker, eller ikke vet hvor nærmeste bibliotek er. Om dette gjelder alle, eller gjelder hjemmene til respondentene, har jeg ikke grunnlag til å uttale meg om. Det var generelt sett få respondenter som trakk frem læreren i spørsmålet om hva som kan gjøres bedre med tanke på leselyst og lesemotivasjon, noe som indikerer at lærerne inspirerer i utgangspunktet. Dette betyr selvfølgelig ikke at lærerne på den aktuelle skolen gjør alt riktig, men kanskje de gjør noe riktig i forbindelse med lesing.

5.4 Implikasjoner

Gjennom mitt prosjekt har jeg gjennomført undersøkelser med et utvalg åttendeklassinger. Åttendeklassingene har vist seg å stemme godt overens med den resterende leseforskningen. Halvparten liker å lese, halvparten liker det ikke. De leser ulike sjangre, men fantasisjangeren er dominerende. De leser også mer på skolen enn de leser hjemme, og en del av elevene leser fordi de føler at de må. I tillegg trives de på skolebiblioteket. Resultatene gjenspeiles i tidligere forskning, sett både i PISA og i LISA. Det er ikke noe nytt at norske elever er varierte når det kommer til lesing. Det er heller ikke noe nytt at norske elever ikke er veldig leselystne.

Mine resultater var mer positive enn PISA sine. Dette betyr selvfølgelig ikke at forskningsfeltet plutselig har endret seg. Resultatene fra PISA er fremdeles de mest

representative, både med tanke på geografisk spredning og gjennomføring, da PISA både er obligatorisk og kan sammenliknes med tidligere år. Der jeg har tjue respondenter, har PISA gjennomsnittlig 10 500 norske elever fra rundt 300 skoler (Universitetet i Oslo, 2022). Det sier derfor seg selv at PISA-undersøkelsene dekker en større del av befolkningen og er mer representativt. Mine positive resultater er likevel interessante.

De positive resultatene kan også handle om hvordan forholdet til lesing og skolebiblioteket er på den aktuelle skolen. På Nasjonale prøver skårer den aktuelle skolen rett under gjennomsnittet på antall skalapoeng (Utdanningsdirektoratet, 2023). Samtidig vektlegger skolen skolebiblioteket, blant annet ved å delta i forskningsprosjektet om skolebibliotek og lesing nevnt i innledningen. Skolebiblioteket er et rom den aktuelle skolen tar godt vare på, som igjen kan gi elevene et positivt inntrykk av skolebiblioteket (Bergan & Fredwall, 2023, s. 193). At elevene har et positivt inntrykk av skolebiblioteket, er tydelig gjennom hele undersøkelsen.

6 Konklusjon

Problemstillingen denne avhandlingen startet med var: *Hvordan påvirkes leseferdighetene til et utvalg åttendeklassinger av tilgangen på, og deres bruk av skolebiblioteket?*. Problemstillingen ble utvidet gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan brukes skolebiblioteket til å øke elevenes leselyst og lesemotivasjon?*. Målet med problemstillingen og forskningsspørsmålet, var å finne ut av hva som påvirket de utvalgte elevene, både når det handler om leseferdigheter generelt, leselyst og lesemotivasjon, og skolebiblioteket. Dette ble undersøkt gjennom en spørreundersøkelse som ble sendt ut til de elevene som deltok i prosjektet. Det skulle dog vise seg å være vanskelig å finne utdypende resultater om alle elementene i problemstillingen. Hovedvekten av avhandlingen ble dermed lagt på generelle leseferdigheter, og leselyst og lesemotivasjon på skolebiblioteket.

Dagens norske elever ligger ikke på toppen av målingene til PISA- eller LISA-undersøkelsene, det har de norske elevene heller aldri gjort. Helt siden PISA-undersøkelsene begynte på starten av 2000-tallet, har norske elever skåret lavt. På de nyeste målingene, skårer norske elever dårligere enn tidligere, særlig med tanke på leselyst. Årsakene til disse resultatene kan være mange, og er et perspektiv som flere har forsket på. Fremdeles har det ikke kommet frem en konkret årsak. Kanskje fordi det slik årsak ikke eksisterer? Det er likevel noe som er verdt å forske videre på.

Elevene fra min undersøkelse var heller ikke veldig leselystne. 50% svarte at de liker å lese, mens de andre 50% svarte at de ikke liker det. Flere av respondentene likte derimot å lese skjønnlitteratur, selv om de i utgangspunktet hadde svart at de ikke liker å lese. I tillegg likte hele 90% av respondentene å gå på biblioteket. Selv elever som ikke liker å lese, liker å lese skjønnlitterære bøker på biblioteket. Leselysten og lesemotivasjonen til elevene i min undersøkelse, blir positivt påvirket av tilgangen på et åpent og oppgående skolebibliotek. Dette kommer tydelig frem i de kvalitative spørsmålene undersøkelsen inneholdt. Blant annet blir biblioteket trukket frem som et oppholdsrom, et sted der elevene kan være med venner fra andre klasser og trinn. At elevene liker seg på biblioteket, betyr ikke at de liker å lese bøker på biblioteket. Selv om mine resultater indikerer en egen leselyst på biblioteket, vet vi at dette ikke er tilfellet for alle.

Gjennom de kvalitative spørsmålene fikk jeg inn flere svar som svarte på problemstillingen. Flere av respondentene trakk selv frem biblioteket som en faktor til økt leselyst og lesemotivasjon. En respondent skrev: «Jeg får mer lyst til å lese når jeg

går mellom alle de bøkene.»), et sitat jeg likte så godt at det ble brukt som tittel på avhandlingen. Tilgangen på bøker fra biblioteket er noe som fremmer leselyst og lesemotivasjon. Hovedspørsmålet i problemstillingen var hvordan leseferdighetene til elevene blir påvirket av tilgangen på og bruken av skolebiblioteket. Den aktuelle skolen har et skolebibliotek som blir godt ivaretatt, et bibliotek med mange ulike bøker, forskjellige sjangre og en skolebibliotekar som hjelper når det er nødvendig. Da leseferdigheter, som alt annet, må trenes på for å bli bedre, vil jeg påstå at skolebiblioteket påvirker leseferdighetene til elevene i en positiv retning. Dette fordi skolebiblioteket stiller med bøker, kommer med interessante anbefalinger (noe elevene selv uttrykte ønsker om), er et rom på skolen som er utenfor klasserommet og et trygt sted der venner kan møtes.

Det må påpekes at elevene selv må gjøre en innsats for at leseferdighetene skal bli så gode som mulig. Vi som lærere kan ikke tvinge elevene til å lese på fritiden, eller til å bruke skolebiblioteket flittigere enn de må i undervisningssammenheng. Elevene må selv ha en viss interesse for skolebiblioteket, for å fortsette å bruke biblioteket etter skoleslutt. Det vi lærere kan gjøre, er å hjelpe elevene med å finne denne leseinteressen, dersom elevene ikke helt klarer det selv. Vi kan anbefale bøker med temaer som interesserer enkeltelevne, vi kan bruke bøker som fenger i vår egen undervisning, eller vi kan snakke positivt om bøker generelt.

Til syvende og sist er det eleven selv som avgjør hvor mye skolebiblioteket påvirker leseferdighetene. Noen elever er reflekterte nok til å finne ut av det selv, andre elever trenger en liten dytt for å finne riktig retning. Hva vi lærere kunne gjort for å øke leselysten og lesemotivasjonen til elevene, gjerne spesifikt gjennom skolebiblioteket, er noe jeg gjerne skulle forsket videre på dersom jeg hadde hatt tid. Da jeg ikke har hatt plass til det i denne avhandlingen, håper jeg i stedet at noen andre forsker på dagens lærere sin bruk av skolebiblioteket senere.

Det er mange andre temaer innad i prosjektet og også kan, og burde, forskes videre på. Blant annet forskjellen på leselyst fra syvende- til åttendeklasse, antallet og prioriteringen av skolebiblioteket i norske skoler, hvordan skolebiblioteket blir brukt fra trinn til trinn, og mye mer. Jeg håper også noen setter seg inn i den nye PIRLS-rapporten som kom i mai 2023, om norske tiåringers leseforståelse, da denne dessverre kom for sent til at jeg rakk å bruke den i mitt prosjekt. Om, eller når, noen andre velger å skrive om dette, gleder jeg meg til å lese. Så langt sier jeg meg derimot fornøyd med

mine egne resultater, og håper også de kan bli brukt til noe nyttig i leseforskningen senere.

7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023). Hva kjennetegner velfungerende skolebibliotek? I C. Bergan, & I. E. Fredwall, *Skolebiblioteket som læringsarena* (ss. 42-54). Cappelen Damm.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023). Skolebiblioteket - et annerledes rom. I I. E. Fredwall, & C. Bergan, *Skolebiblioteket som læringsarena* (ss. 189-199). Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). God norskundervisning - men ikke uten fordommer. I M. Blikstad-Balas, & A. Roe, *Hva foregår i norsktime?* (ss. 197-207). Universitetsforlaget.
- Can, M. (2008). *Tett inntil dagene. Fortellingen om min mor*. Cappelen.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018, November). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*(25), ss. 23-38.
- Foreningen les. (2022). *Tekstene i tXt-aksjonen 2022*. Hentet fra txt.no: <https://txt.no/>
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?* Universitetsforlaget.
- Fredwall, I. E. (2023). Hva er et skolebibliotek? I I. E. Fredwall, & C. Bergan, *Skolebiblioteket som læringsarena* (ss. 19-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. (2019). Det hermeneutiske gjennombrøtet i tidleg nytid. I N. Gilje, *Hermeneutikk som metode* (ss. 34-62). Det norske samlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 1* (ss. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hjellup, L. (2018). *Skolebiblioteket - læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hopland, M. (2018). Forord. I L. Hjellup, *Skolebiblioteket - læring og leseglede i grunnskolen* (ss. 6-7). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I L. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 26-48). Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2020, Januar 1). *Læreplan i norsk*. Hentet fra udir.no:
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Norsk Bibliotekforening. (2022, Mai 25). *Om skolebibliotek*. Hentet fra
norskbibliotekforening.no: <https://norskbibliotekforening.no/om-skolebibliotek/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.
Fagbokforlaget.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Phil, J. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I L. Hjellup, *Skolebiblioteket - læring og leseglede i grunnskolen* (ss. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2023, April 17). *Regjeringen satser på lesing*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 107-134). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2013, Januar 02). Kjønnforskjeller i lesing - et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 425-441.
- Rosenblatt, L. M. (1994). Efferent and aesthetic reading. I L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem* (ss. 22-47). Southern Illinois University Press.
- Sikt a. (2022, Januar 1). *Om Sikt - Kunnskapssektorens tenesteleverandør*. Hentet fra sikt.no: <https://sikt.no/om-sikt>
- Sikt b. (2022, Januar 1). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet fra sikt.no:
<https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske oppgaver. I L. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 68-88). Universitetsforlaget.
- Svingen, A. (2018). Gutta som slutta - om gutter og lesing. I L. Hjellup, *Skolebiblioteket - læring og leseglede i grunnskolen* (ss. 69-75). Cappelen Damm.
- Thomassen, M. (2006). Forstå: den menneskelige verden. I M. Thomassen, *Vitenskap, kunnskap og praksis* (ss. 155-177). Gyldendal.

- Universitetet i Oslo. (2022). *Om PISA*. Hentet fra uio.no:
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/om-pisa/>
- Universitetet i Oslo. (2023, April 19). *Hva lagres når du svarer på et nettskjema?*
Hentet fra uio.no: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/svare-pa-nettskjema.html>
- Universitetet i Stavanger. (2020, Desember 09). *Kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter*. Hentet fra uis.no: <https://www.uis.no/nb/kjonnsforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Nasjonale prøver 8. og 9.trinn resultater*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, Januar 31). *Tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering 2023*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/sok-om-tilskudd-til-skolebibliotek/#a179969>
- Wagner, Å. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C., & Hadland, T. (2023). *Norske tiåringers leseforståelse. PIRLS 2021 - kortrapport*. Lesesenteret.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse?* (ss. 46-78). Universitetsforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1 Line Hjellups lesesirkel (s. 104)

Figur 2 Hjellups nøkler til leseglede (s. 101)

Figur 3 Svardiagram på spørsmål 2: Hva liker du å gjøre på fritiden?

Figur 4 Svardiagram på spørsmål 6: Hvor ofte leser du bøker hjemme?

Figur 5 Svardiagram fra spørsmål 10: (Om du leser skjønnlitteratur) Hvorfor leser du skjønnlitteratur?

Figur 6 Svardiagram på spørsmål 16: Hvor ofte låner du bøker?

Figur 7 Svardiagram på spørsmål 17: Når låner du bøker på skolebiblioteket?

Figur 8 Svardiagram på spørsmål 19: Bruker læreren noen ganger bøker fra skolebiblioteket i norsktimene?

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse brukt i prosjektet

Leselyst og lesemotivasjon

Generelt om deg

1. Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

- Jente
- Gutt
- Ikke-binær

2. Hva liker du å gjøre på fritiden?

- Fotball
- Håndball
- Basket
- Dans
- Musikk / sang
- Lese bøker
- Se serier / filmer
- Annet

3. Hvis du valgte annet - hva gjør du på fritiden?

Åpent svar

Lesing

4. Liker du å lese?

- Ja
- Nei

5. Hvor ofte leser du bøker på skolen?

Inkludert lesekvart

- Mer enn 30 minutter hver dag
- Kun i lesekvarten
- 1-2 ganger i uka
- 1-2 ganger i måneden
- Mindre enn 1 gang i måneden

6. Hvor ofte leser du bøker hjemme?

- Mer enn 30 minutter hver dag
- 1-2 ganger i uka

1-2 ganger i måneden

Mindre enn 1 gang i måneden

7. Hvor ofte leser de andre hjemme?

Foreldre, søsken, og liknende..

Dette inkluderer nettavisen, meldinger, osv..

Ofte

En gang i blant

Sjeldent

Aldri

8. Når du leser, hva leser du?

Krim

Romanse

Skrekk / grøsser

Mysterie

Fantasy

Biografier (for eksempel om Messi)

Jeg leser ikke

Annet

9. Hvis annet - hva leser du?

Åpent svar

10. (Om du leser skjønnlitteratur) Hvorfor leser du skjønnlitteratur?

Skjønnlitteratur er bøker og tekster som ikke baserer seg på fakta.

Fordi jeg har lyst

Fordi læreren sier jeg må

Fordi de hjemme sier jeg må

Fordi vennene mine gjør det

Jeg leser ikke skjønnlitteratur

11. Leser du mye skjønnlitteratur i norsktimene?

Ja

Nei

12. Leser du mye sakprosa i norsktimene?

Sakprosa er bøker og tekster som baserer seg på fakta.

Ja

Nei

13. Hva gir deg lyst til å lese?

For eksempel en spennende bakside av boka, venner som snakker positivt om en bok, læreren nevner en bok i timen, de hjemme snakker om bøker, osv..

14. Kan lærer / foresatte gjøre noe annet for å gi deg lyst til å lese mer?

Hva kan eventuelt lærer eller foresatte gjøre?

Skolebiblioteket

15. Liker du å gå på skolebiblioteket?

Ja

Nei

16. Hvor ofte låner du bøker på skolebiblioteket?

Mer enn en gang i uka

En gang annenhver uke

En gang i måneden

Sjeldnere enn en gang i måneden

17. Når låner du bøker på skolebiblioteket?

Når klassen er på skolebiblioteket

Når jeg er ferdig med boka

Når læreren ber meg om det

Jeg låner ikke bøker på skolebiblioteket

18. Låner du de samme sjangerne på skolen som du leser hjemme?

Ja

Nei

Leser ikke hjemme

Leser ikke på skolen

19. Bruker læreren noen ganger bøker fra skolebiblioteket i norsktimene?

Ofte

Noen ganger

Sjelden

Aldri

20. Får du hjelp hvis du lurer på noe på skolebiblioteket?

Ja, av lærer

Ja, av bibliotekar

Nei

Spør aldri om hjelp

21. Hva slags bøker har biblioteket?

Romaner, fantasyserier, grøssere, osv..

22. Har skolebiblioteket de mest populære bokseriene?

Ja

Nei

23. Får biblioteket jevnlig inn nye bøker?

Ja

Nei

24. Hva slags bøker får skolebiblioteket oftest inn?

Populærlitteratur, gamle serier, osv..

25. Tror du at du hadde lest like mengder som i dag, om du ikke hadde hatt skolebibliotek?

Hvorfor / hvorfor ikke?

Generert: 2023-05-27 08:39:39.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Leselyst og lesemotivasjon i forbindelse med skolebibliotek»?

Dette er et spørsmål til elever i 8.klasse på xxx ungdomsskole om å delta i et prosjekt om skolebiblioteket. Forskningsprosjektet handler om dine lesevaner, og om hvordan du bruker skolebiblioteket.

Her kommer all informasjon om målene med prosjektet, og hva deltakelse betyr for deg.

Ansvar og formål

Jeg heter Silje Marie Sanne, og jeg er snart ferdigutdannet lærer. Jeg går siste året på lærerstudiet ved USN Drammen, og det eneste jeg mangler før jeg er ferdig er en masteroppgave. Det er her du kommer inn i bildet.

Jeg har alltid lurt på hvor mye skolebiblioteket faktisk påvirker lesevanene til elevene, om det i det hele tatt henger sammen. Derfor har jeg valgt å skrive masteroppgaven min om nettopp dette.

*Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er *Hvordan påvirkes leseferdighetene til et utvalg åttendeklassingen av tilgangen på, og deres bruk av skolebiblioteket?**

Resultatene av forskningsprosjektet skal som nevnt brukes i min masteroppgave, som til slutt blir publisert gjennom USN (Universitetet i Sørøst-Norge), men her er alt anonymt. Gjennom oppgaven skal jeg kun bruke forskningsresultatene, alder / klassetrinn og kjønn, ingen andre identifiserbare kjennetegn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør akkurat deg om å delta, fordi jeg har hørt at dere har et veldig fint skolebibliotek. Jeg fikk dermed lyst til å undersøke hvordan akkurat du bruker skolebiblioteket, og om det påvirker din leselyst og lesemotivasjon at du har god tilgang på bøker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du fyller ut et spørreskjema. Skjemaet vil du få utdelt i en skoletime, og det vil maks ta deg 30 minutter å fylle ut. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om leselyst og lesemotivasjon, og litt om hvordan dere jobber med lesing og biblioteket i norsktimene. Dine svar fra skjemaet blir registrert elektronisk, og spørreskjemaene er helt anonyme.

(Dersom dere foresatte vil se spørreskjemaet på forhånd, kan dere det. Eneste jeg da ber om, er at dere **ikke** viser skjemaet til elevene, slik at elevene ser spørsmålene for første gang når de eventuelt skal svare på undersøkelsen.)

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

For alle barn under 16 år, må også foresatte samtykke til at du kan bli med. Dersom du vil bli med, må du altså gi dette skrevet til din(e) foresatte, slik at de(n) kan signere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg skal kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet, og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til de få personopplysningene som blir lagret (alder og kjønn). Minner også om at jeg ikke skal samle inn kontaktopplysninger, noe som gjør anonymiteten mer sikker.

Om jeg skal omtale enkeltelever i publikasjonen, blir dette kun gjort ved kjønn og alder, slik at det ikke er gjenkjennbart.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger (dersom jeg har noen) anonymiseres videre. Etter all sannsynlighet innehar jeg ingen personopplysninger om deg, og datamaterialet blir dermed liggende anonymisert på samme måte som tidligere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. For alle under 16 år, trengs også samtykke fra foresatte.

På oppdrag fra USN har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Silje Marie Sanne
siljes99@gmail.com

eller

Cathrine Krogh
cathrine.krogh@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

Med vennlig hilsen

Cathrine Krogh
(veileder)

og

Silje Marie Sanne
(masterstudent)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leselyst og lesemotivasjon i forbindelse med skolebiblioteket* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

kan delta i spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mitt barn sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Elevens navn og klasse)

(Signatur foresatt, dato)